

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE DE PAULA

“Deu, já brincamos demais!”

As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Investigação Educação e Infância, como requisito parcial de obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. João Josué da Silva Filho.

Florianópolis/SC  
2007

ELAINE DE PAULA

“DEU, JÁ BRINCAMOS DEMAIS!”  
AS VOZES DAS CRIANÇAS DIANTE DA LÓGICA DOS ADULTOS NA CRECHE:  
TRANSGRESSÃO OU DISCIPLINA?

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

---

Orientador: Dr. João Josué da Silva Filho. CED/UFSC

---

Membro: Dra Clarice Cohn. DCSO/UFSCAR

---

Membro: Dra Gilka Elvira Ponzi Girardello. CED/UFSC

---

Suplente: Dr. Reinaldo Mathias Fleuri Filho. CED/UFSC

Florianópolis, 09 de abril de 2007

Dedico este trabalho aos protagonistas desta pesquisa: às crianças pequenas que, apesar da tentativa de alguns em torná-las comuns, insistem em ser diferentes e subverter a ordem das coisas e àquelas professoras que buscam desconformar tais tentativas.

## Agradecimentos

Ao final desta etapa sou grata a todas as pessoas que direta ou indiretamente prestaram sua colaboração para que esta pesquisa chegasse a bom termo. Em especial meus agradecimentos:

A duas pessoas muito importantes na minha vida. Giovani, companheiro de todas as horas, que me fez acreditar que era possível trilhar caminhos por vezes tão tortuosos, pelo seu engajamento na luta contra as injustiças e pelo seu crescente carinho às crianças das quais eu falava durante a pesquisa. E à minha filha Gislaine, que tantas vezes, pacientemente, parou para ouvir meus registros, ver as imagens que lhe mostrava constantemente e pelas belas sugestões que me dava. A vocês dois, meu mais sincero amor!

A minha mãe, Eda, que sempre acreditou em mim e que, incansavelmente, oferecia-me pílulas de vitamina para tentar me ver um pouco mais ‘gordinha’. Mãe, tu és mesmo especial!

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, por torcerem por mim. Adoro vocês!

Ao orientador, professor João Josué da Silva Filho, pelo incentivo, pela partilha de idéias e pelos conhecimentos que jamais sonhegou. Pelo teu respeito e dedicação ao meu trabalho, te considero não só como orientador, mas também um grande amigo, muito obrigada!

Às professoras do Mestrado, Marlene Dozol, Diana Carvalho, Ana Baiana e, especialmente, à Eloísa Rocha pela sua defesa às crianças pequenas e por trazê-las sempre para o centro das nossas discussões. Obrigada!

À Antonella Tassinari e Gilka Girardello, pelas sugestões no exame de qualificação.

Aos professores que compõem a banca de avaliação do trabalho de mestrado, Gilka, Clarice e Fleuri, por se disporem a ler meu trabalho, na certeza de que trarão contribuições a este. Sou grata a vocês!

Às amigas, Moema, Márcia, Jana, e Cris, pela amizade e convivência fraterna. Pelos cafés e pizzas ‘com e sem cultura’, pelas viagens de formação mas também de muita gargalhada. Valeu meninas, vocês morarão eternamente no meu coração!

Às amigas de Rede, Neide, Rosi e Jana que escutaram com carinho minhas angústias e desabafos no início do mestrado. Gosto muito de vocês!

À Fabrícia, que me recebeu de braços abertos no campo de pesquisa. Admiro teu profissionalismo e competência. Valeu amiga!

Aos profissionais da creche na qual desenvolvi a pesquisa. Muito obrigada pela troca de saberes.

Às crianças, agradeço imensamente os sorrisos, as piscadelas e os convites para que eu participasse das suas brincadeiras. Adorei conhecê-las!

Ao professor Maurício, pela sua disposição em trocar idéias e pelas sugestões de textos para leitura. Obrigada!

À Rosa Batista, Verena e Alessandra, pelas palavras de incentivo no início dessa jornada.

À Geraldina, pela competência e sugestões na correção desse trabalho.

Ao Secretário da Educação, Professor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz , pela concessão da licença das minhas atividades profissionais.

## Verdade

A porta da verdade estava  
aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir  
toda a verdade, porque a meia  
pessoa que entrava só trazia o  
perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade voltava  
igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não  
coincidiam.

Arrebentaram a porta.  
Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus  
fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a  
metade mais bela.  
Nenhuma das duas era  
totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um  
optou conforme seu capricho,  
sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

## SUMÁRIO

<b>I PARTE.....</b>	<b>1</b>
1. A Introdução de uma história: escrevendo o roteiro.....	1
1.1 Preâmbulo .....	1
1.2 Por trás dos bastidores: a escolha do campo de pesquisa. ....	13
1.2.1 Creche: que lugar é este? De quem é esse lugar? Das crianças? Então... “entra, entra, pode vir!” .....	13
1.3 Conversando com os atores envolvidos: os primeiros contatos com as crianças e com os adultos .....	17
<b>II PARTE.....</b>	<b>22</b>
2. Que se abram as cortinas - Educação da infância no percurso da Modernidade: da regulação à transgressão.....	22
2.1. Sociologia da Infância: subsídios teóricos que ajudam a compreender a educação das crianças pequenas. ....	22
2.2. Trançando a história das relações sociais: crianças e adultos e as múltiplas socializações na sociedade, na família e na instituição de educação infantil.....	26
2.2.1 Da variação das concepções de infância ao longo da história à especificidade das instituições de educação infantil .....	32
2.3. Transgressão: os sobretons desse termo.....	42
2.4. À guisa de ilustração: algumas histórias e reflexões em torno do que dizem as crianças.....	50
2.4.1. <b>I ATO: “Bento-que-bento é o frade! Fareis tudo o que seu mestre mandar? ‘Fazeremos’todos’: “Deu, já brincamos demais!”: As regras instituídas nos espaços e tempos da instituição de educação infantil. ....</b>	<b>50</b>
2.4.2 <b>II ATO: “Carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos(...)era o mesmo que catar espinhos na água, era o mesmo que criar peixes no bolso”: Os propósitos dos ‘despropósitos’: transgressão lúdica e transgressão de resistência.....</b>	<b>53</b>
2.4.3 <b>III ATO: “Poderias me dizer, por favor, que caminho devo tomar? – Isso depende bastante de onde você quer chegar. – O lugar não importa muito...-Então não importa que caminho você vai tomar”: Experimentando novos traçados: do conformado ao transgredido. Da reprodução à criação.....</b>	<b>57</b>

<b>III PARTE.....</b>	<b>62</b>
3. Reiventando caminhos de investigação com as crianças.....	62
3.1. “Tu vai escrevê isso no teu caderninho?” Tons e ritmos nas vozes das crianças....	62
3.1.1 Então...com ‘as palavras’ as crianças.....	66
<b>IV PARTE.....</b>	<b>83</b>
4. Considerações finais.....	83
4.1 Cenas revisitadas: deixando as cortinas entreabertas para escrever novas histórias.....	83
4.1.1 Transgressões, regras e percursos : situações reveladoras.....	83
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>



## PARTE I

### 1. A introdução de uma história: escrevendo o roteiro

Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar. De sonhar sempre, pois sendo mais do que um expectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e seda, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas.

(Fernando

Pessoa)

#### 1.1 – Preâmbulo

A cena desenrola-se em uma creche pública de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Transcorria o ano de 2006. Os personagens são crianças, meninos e meninas com cerca de três a quatro anos de idade, que moram no espaço continental da cidade, em bairros onde parte considerável da população pertence a classes econômicas menos favorecidas.

Nessa creche, em uma manhã de maio, estando eu presente como pesquisadora, a professora propôs às crianças de sua turma que fossem ao parque<sup>1</sup>. E para lá se dirigiram todos. Contudo, Emília, uma criança de três anos, resolveu voltar à sala para brincar com as *loucinhas* e também com as bolsas penduradas em um cabideiro. Duda, outra menina (4 anos), ao vê-la retornar, também fez o mesmo. Emília convidou-a, então, para brincar ali, ao que Duda retrucou:

*-Tu não sabes que a professora não deixa nós ficá aqui?*

Ao que Emília respondeu:

*-É só um pouquinho!*

Duda mais uma vez replicou:

*-Eu vou lá falá pra professora.*

Emília respondeu:

*-Nada a vê Duda, fica aqui.*

Duda, então, virou-se para mim e falou:

*-Vai lá Elane, pede pra professora deixá nós ficá aqui.*

Antes que eu falasse alguma coisa, Emília interveio:

*-Não fala, não fala. Ahhhh Duda, fica aqui.*

Duda coloca a mão na cintura e pega uma bolsa.

Emília também pega uma bolsa e coloca *loucinha* dentro.

Novamente Duda adverte-a:

*-Não pode levá loucinha pra rua. Agora eu vou falá pra professora.*

---

<sup>1</sup> Trata-se de um grupo de vinte crianças com três a quatro anos de idade, GV, conforme será descrito nesse preâmbulo.

Emília insiste:

*-Não fala nada Duda, tu também tá com a bolsa.*

Duda então responde:

*-Eu só vou um pouquinho lá fora com a bolsa, tá?*

Ao que Emília retruca:

*-Mas aí a professora vai te vê.*

Duda vai até a porta e chama por outra menina:

*-Stefani! Amiga! vem aqui, rápido!*

Emília também chama:

*-Stefani, vem!*

Stefani entra na sala coloca a mão na boca e fala:

*-Ai, ai, ai! o que vocês tão fazendo?*

Emília responde:

*-Fica aqui que tu és a mamãe, tá?*

Duda, que tinha saído da sala, volta com outra menina, Tuana. Esta pergunta:

*-Deixa eu brincar também?*

Emília diz para Tuana pegar uma bolsa.

Nesse momento, o adulto que substitui a professora da sala, temporariamente, entra e fala:

*-Meninas ! É para brincar lá fora, com os brinquedos do parque.*

As crianças se entreolharam, mas não contestaram e foram para o parque, porém, levaram as bolsas sem que a professora as visse. Emília levou também loucinhas e livros de história dentro de sua bolsa.

Já no parque as crianças continuaram juntas ainda por muito tempo, combinando brincadeiras de mamãe e filhinha, ladrão e bandido e também a contar histórias, utilizando os materiais levados da sala.

(Registro escrito e fotográfico- 31/05/2006)



Cenas como esta que representa uma situação de conflito entre a orientação dos adultos e a iniciativa das crianças, foi o que despertou meu interesse em realizar uma pesquisa que versasse sobre as ações infantis nos momentos vistos pelos adultos como de ‘transgressão’. Aqui vale uma observação, minha convicção em investigar as ações das crianças que se configuram como ‘transgressão’ vem da convicção de que é possível ampliar a compreensão dessa atitude freqüentemente conceituada apenas como negativa. Embora não seja minha intenção marcar as ações de transgressão das crianças

como necessariamente positivas a todo tempo, entendo que uma ruptura conceitual possa aplacar as pressuposições negativas que traz a expressão quando a reduzimos a uma dimensão apenas.

A idéia originou-se das inquietações que fui construindo ao longo do trabalho como profissional da educação infantil, em duas situações: a primeira como professora, fato que me proporcionou uma vivência direta que tive com as crianças e a segunda, como integrante do grupo responsável pela organização da formação em serviço da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Ao longo dessa minha participação tive a oportunidade de estar em contato direto com os professores nos espaços formativos<sup>2</sup>, em cujo contexto se acumulavam considerações acerca do que se propugnava teoricamente como “direito das crianças”. Por outro lado, pude também perceber, na prática, a submissão às normas, regras e rotinas impingidas às crianças sob a alegação da necessidade de um adequado funcionamento das unidades de Educação Infantil. Tive aí, então, reforçada a impressão de estar estabelecida uma relação de poder dos adultos sobre as crianças, sob a alegação da necessidade de imposição de limites, o que acabava tornando secundárias, em alguns momentos, a iniciativa e a autonomia das crianças e criando, conforme afirma Maclaren (1992), uma “estrutura artificial”<sup>3</sup>.

Essa última experiência, além de contribuir para uma ampliação dos conhecimentos acerca da diversidade sociocultural e econômica que marca as várias unidades de Educação Infantil de Florianópolis, contribuiu, também, para verificar que algumas inquietações sobre um suposto hiato existente entre o movimento das crianças e os significados atribuídos pelos professores às ações dessas, de fato existiam, ou seja, não estavam restritas aos espaços das creches com quem eu tinha contato, mas perpassavam por um conjunto de unidades institucionais e práticas de vários professores. Em torno dessas inquietações foi que passei a fazer alguns questionamentos, especialmente em relação ao direito de *participação* ( FERREIRA, 2002; SARMENTO, 2004;

---

<sup>2</sup> NUASEM: Núcleo de aperfeiçoamento dos servidores em educação do município, órgão central; Unidades de Educação Infantil em âmbito local. Atualmente os espaços de formação dos profissionais da educação são denominados de Espaço de Formação Continuada.

<sup>3</sup> Segundo o autor, a “Estrutura Artificial” caracteriza-se como uma organização, pretensamente harmônica, da instituição de educação na sua totalidade

FERNANDES 2005 ; BUCKINGHAM 2006) no que tange à partilha de decisões, de escolhas, de opções, de criações, de autonomia, etc.

Posta a motivação para a pesquisa e a definição dos problemas desta, a construção do objeto de investigação e os objetivos foram sendo delineados gradativamente, tendo como fundamentação os estudos teóricos e a imersão na realidade. Desde o início a intenção foi não fechar as portas para as diversas possibilidades que a realidade empírica pudesse apresentar. Procurar estabelecer um liame entre os universos micro e macro e tentar afastar-me de polarizações e determinismos que simplificassem aquilo que não é simplificável (SANTOS, 2005) em busca de construir, pelo exercício intelectual, “pontes” que permitissem melhor elucidar o universo dos “saberes” das crianças e, quem sabe, novas possibilidades do olhar dos adultos para esse universo. Nessa construção, apresentaram-se os problemas que fazem parte do contexto da pesquisa, em torno dos quais foram delineados os seguinte objetivos:

#### Objetivos

- Investigar as ações de ‘transgressão’ realizadas pelas crianças diante das ações dos adultos nas relações estabelecidas entre ambos.
- Conhecer a rotina das crianças e dos professores no espaço da educação infantil.
- Conhecer se existem e quais são os documentos que norteiam as regras nas instituições de educação infantil.
- Analisar como os professores aplicam no cotidiano as regras explícitas e as eventuais regras implícitas que forem identificadas.
- Perceber quando e como as crianças optam, decidem, escolhem, criam e se expressam tanto nas situações consentidas pelos adultos como nas não consentidas.
- Compreender como as crianças subvertem a estrutura organizacional e temporal da instituição e quais estratégias utilizam.

Com um esforço de síntese poderíamos enunciar a questão de pesquisa da seguinte forma: que sentidos os professores atribuem às atividades das crianças quando estas se

movimentam no intuito de subverter<sup>4</sup> o que lhes é proposto? E as crianças, como lidam com essas intervenções ?

A tentativa de compreender pedagogicamente os aspectos acima enunciados levou-me a levantar as seguintes hipóteses para o problema formulado:

- Quando a criança reage negativamente às ações propostas pelo professor esta reação é considerada como uma ‘transgressão’.
- As regras estabelecidas pela instituição educativa, em geral, servem como um meio de garantir previsibilidade e padronização de comportamentos como forma de facilitar o trabalho dos educadores, tal procedimento em um sem número de vezes confronta os desígnios da instituição e os desejos das crianças por não considerá-las competentes para “dizer” como gostariam que fosse e, desta forma, participar do processo de organização do trabalho realizado pela instituição.
- Causada pelo aspecto geracional, ocorre uma naturalização na relação de poder do adulto sobre a criança, na qual os adultos estabelecem uma relação hierárquica em que a hierarquia é considerada incontestável.
- As crianças não simplesmente “obedecem” às determinações dos adultos, elas muitas vezes criam estratégias para realizar seu desejo a despeito das proibições implícitas ou explícitas.

Assim, foi que tracei como objetivo central da investigação buscar uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches e pré-escolas, em especial uma compreensão daqueles momentos em que se explicitam conflitos entre as determinações de uns e de outros. Essa motivação ancora-se na idéia de que conhecer melhor essas relações pode ajudar a organizar práticas educativas que considerem, também, os desejos e as necessidades das crianças e, dessa forma, consigam favorecer uma educação que, na crítica ao excesso de regulação presente de forma hegemônica na contemporaneidade, contribua para um movimento contra-

---

<sup>4</sup> O termo subversão é cunhado nos dicionários jurídicos, Cunha (2005), Horcaico (2006) como violação, infração de princípios ou normas, ou ainda como insubordinação às leis ou às autoridades constituídas. Portanto, também com uma conotação adversa à ordem social estabelecida. Procuro trazer nesta pesquisa o significado de subversão como a possibilidade de uma ação positiva das crianças, na medida em que elas não se submeteriam passivamente ao que lhes é preexistente, mas como possibilidade de criação do novo e do diferente.

hegemônico, no sentido proposto por SANTOS (1996, 2000). O autor propõe um projeto pedagógico *conflitual* e *emancipatório*, entendendo que o conflito serviria para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, indesculpavelmente causado pela iniciativa humana, fundamentada nas ideologias formadoras desses modelos.

*Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural.* (1996, p. 32, 33).

É importante salientar que a trajetória deste trabalho enquadra-se em um movimento de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN – que visa conhecer as crianças a partir delas mesmas, de suas manifestações.

Mas, afinal, escutar as crianças traria quais contribuições para a prática educativa?

Antes de avançar em considerações sobre esta questão é necessário explicitar de quais práticas educativas se trata aqui.

É de crer que as práticas educativas acompanharam a evolução e o desenvolvimento histórico dos seres humanos e uma de suas finalidades é a aculturação, ou seja, o enquadramento aos padrões culturais vigentes em um determinado grupo ou formação social. Ao longo do Projeto Cultural da Modernidade, que se “inaugurou” no séc. XVI com a revolução copernicana, o processo de aculturação foi se constituindo cada vez mais como responsabilidade de instituições especificamente voltadas para tal função, as quais, por sua vez, procuravam desenvolver rotinas consideradas apropriadas ao melhor desempenho das instituições nessa tarefa. Essa transição de responsabilidades, do âmbito mais particular da família para o âmbito mais público da instituição escola, representa um processo de especialização no interior das práticas educativas, um

processo de profissionalização que agrega à finalidade (aculturação), um planejamento, uma organização de meios e de métodos para atingir os objetivos esperados.

É sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto das instituições de Educação Infantil contemporâneas que me referirei ao compor a narrativa do presente trabalho. Vale dizer contudo que nos dias atuais, são diversas as propostas que norteiam a prática de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de Educação Infantil, portanto, também farei referência à reflexão de uma prática pedagógica que se direcione para a construção de uma Pedagogia da Infância<sup>5</sup> que tenta demarcar as especificidades do trabalho com as crianças, considerando-as como atores sociais e, portanto, sujeitos de direitos. Uma Pedagogia que propugna que as crianças possam ocupar seu lugar na história como sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura.

A importância de buscar conhecer o que as crianças sentem, pensam e desejam advém de uma perspectiva teórica que considera as crianças como sujeitos sociais de direito pleno, sujeitos sociais competentes para dizer de si mesmos. Perspectiva que considera a ação humana e a alteridade como fatores fundamentais para a construção de relações autônomas que respeitem as diferenças sem deixar de combater as desigualdades sociais. Dessa forma, não se vê sentido na organização de um ambiente educativo de vocação democrática que não considere os interesses, desejos, direitos e necessidades das crianças, tanto quanto considera os dos adultos. Essa orientação assume uma postura crítica em relação às pedagogias que vêem as crianças apenas como *objeto* da ação educativa negando que a sua ação também conforma o processo, ou seja, entende que devemos deslocar a perspectiva de apenas fazer uma educação *para* as crianças e passar a orientarmo-nos a uma educação feita, *também, com* as crianças.

Como essa perspectiva é razoavelmente recente, carecemos aprofundar o conhecimento sobre as crianças, mas aprofundá-lo levando em conta o que elas têm a “dizer”. Resgatá-la das visões redutoras e que as confinam nas instâncias institucionais como a família e a escola, sem levar em conta o que elas, as crianças, percebem sobre este mundo e as relações aqui estabelecidas. Tal direcionamento nos empurra para a necessidade de

---

<sup>5</sup> A possibilidade de se estar construindo uma Pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças foi apontada na pesquisa de doutorado realizada por Eloisa Candal Rocha (Rocha, 1999), a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais.

ampliar as pesquisas no intuito de conhecer as crianças, bem como o de ampliar o esforço de *tradutibilidade* entre estes dois modos de ver o mundo – o adulto e o infantil – separados, no mínimo, por uma diferença geracional, mas não livres de estarem marcados por diversas outras diferenças e desigualdades tais como, classe social, gênero, etnia, crenças religiosas, etc. No caso da *tradutibilidade*, segundo Santos, é importante explorar as possibilidades de um diálogo intercultural na troca entre diferentes saberes e culturas<sup>6</sup>, por meio de uma proposta que ele designa por “hermenêutica diatópica”, cujo objetivo seria

*(...) maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e outro pé, noutra. Daí o caráter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consistem em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura. (SANTOS, 2003, p. 33).*

Dado que a natureza do conhecimento que se pretendeu construir aqui preconiza uma grande aproximação com os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa em busca de apreender, o mais fiel e detalhadamente possível, as suas manifestações, a principal estratégia utilizada para capturar tais manifestações foi a observação participante, inspirada nos estudos do tipo etnográfico.

A opção por esse tipo de estratégia exige definir um lócus para a pesquisa de forma a selecionar o “caso” para a investigação, bem como o delineamento de outras condições objetivas de forma a compor um quadro adequado ao desenvolvimento da pesquisa. Neste caso, o ambiente escolhido foi uma creche da rede municipal da cidade de Florianópolis, composta por cinco turmas de crianças entre 8 meses e seis anos de idade, situada em um bairro periférico da cidade com moradores classificados como de baixa renda<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> O significado que atribuo a cultura ao longo desse trabalho fundamenta-se no conceito atribuído por Geertz (1989), ou seja, como ‘sistema simbólico’, caracterizando assim a cultura como a construção de sentidos e significados sobre as coisas.

<sup>7</sup> Dado obtido nas fichas de matrícula da instituição educativa em que a média de renda per capita das famílias varia entre 9 a 90 reais.



Na instituição, foi selecionado um grupo de 20 crianças com idades entre três e quatro anos (8 meninas e 12 meninos), conduzidos por uma professora e duas auxiliares de sala. Interagiam, ainda, mais diretamente com o grupo, dois professores de educação física (três vezes por semana por cerca de 45 minutos cada vez). Embora de uma maneira indireta, a supervisora pedagógica e a diretora também estavam implicadas na interação com as crianças, assim como o faziam os outros profissionais da instituição (profissionais da limpeza e da cozinha, professores e auxiliares das outras turmas, etc.).

Com o intuito de capturar os diferentes aspectos do que acontecia no ambiente de investigação optei pelo uso de diferentes estratégias de pesquisa: registro escrito anotado pela investigadora; registro fonográfico de certas situações também realizado pela investigadora; registro fotográfico de algumas das atividades realizadas o qual envolveu tanto a investigadora como as crianças e cumpriu o objetivo de qualificar as possibilidades de análise, bem como das observações tomadas no ambiente da investigação. Além desse aspecto mais relacionado ao processo de observação, outros procedimentos foram utilizados, como a entrevista com vários profissionais como a supervisora pedagógica, a diretora da instituição, as professoras das crianças e alguns pais com o mesmo objetivo de ampliar a compreensão das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos e especialmente com a intenção de trazer para a análise os pontos de vista dos adultos e confrontá-los com as manifestações das crianças, em particular confrontá-los com aquelas manifestações das crianças que ocorriam nas relações entre pares. Tanto os registros escritos quanto as entrevistas foram mapeadas tendo como base as perguntas da pesquisa.

Optei por utilizar nomes fictícios para todos os adultos envolvidos na pesquisa. Para às crianças também foram atribuídos nomes fictícios, mas como veremos abaixo, por um processo de escolha das próprias crianças.

Algumas outras estratégias de recuperação de informações também foram utilizadas, principalmente com as crianças. Por exemplo, quando as incentivei a escolher as fotos que gostariam que aparecessem no trabalho final, especialmente aquelas fotografias feitas por elas mesmas, procurei registrar os comentários que faziam sobre as situações retratadas. Procedi da mesma forma quando utilizei uma história para introduzir, entre as crianças, uma brincadeira que resultou na escolha do nome (fictício) com que cada

uma delas apareceria no relato da pesquisa, conforme detalharei na terceira parte deste trabalho.

As manifestações das crianças foram capturadas ora através da expressão oral registrada por escrito ou gravada em som ou vídeo (mais raramente), ora através da expressão gráfica, registrada nos desenhos que as crianças produziram para expressar/ explicar algumas situações, ou ainda por meio de brincadeiras de faz de conta, bem como através da expressão do corpo, trejeitos e/ou caretas muitas vezes capturadas nos registros fotográficos. Além de compor a narrativa em torno daqueles momentos marcados por um tom de “transgressão” daquilo que estivesse (explícita ou implicitamente) estabelecido, optei também por privilegiar a expressão das crianças para falar das relações estabelecidas entre elas próprias e entre elas e os adultos no interior da creche. Pareceu-me que este caminho, por destacar pontos de conflito na relação entre os adultos e as crianças ali, naquele ambiente, trazia consigo um potencial revelador de tais relações. Esse potencial é particularmente importante no caso em que se tem, como acontece neste trabalho, a intenção precípua de contribuir para afirmação de um projeto político-pedagógico centrado no deslocamento da regulação para a emancipação, um movimento de desconstrução das energias regulatórias conforme estão postas neste momento de modernidade tardia. Essa diretriz ajuda a compreender porque, ao analisar o cotidiano da creche, entendi que seria importante fazê-lo a partir da manifestação das crianças, pois, segundo minha hipótese, elas representam, nas relações com os adultos, o pólo de menor ingerência nas decisões e o discurso menos ouvido. Seus desejos e necessidades pouco têm sido levados em conta na organização das práticas educativas que são muito mais produzidas *para* elas do que com o espírito de envolvê-las no próprio processo de produção das atividades.

Todo o movimento da investigação seguiu uma orientação teórica que tanto serviu de ponto de partida (nas indagações oriundas da área da Educação, da Sociologia da Infância e da Antropologia) como foi sendo aprimorada e ampliada à medida que as atividades empíricas e teóricas o foram exigindo. Partilho do ponto de vista de que a compreensão das relações estabelecidas no cotidiano da creche necessita ser ativada teoricamente, ou seja, exige um exercício intelectual que não se esgota na descrição das situações observadas na rotina do cotidiano, por mais densamente as descrevamos. A preparação dessa ativação teórica, fi-la iniciando por uma revisão teórica da produção

naquelas áreas de conhecimento que entendi mais se aproximarem do objeto de estudo deste trabalho. Na revisão, a busca se deu por estas palavras-chave: educação infantil, infância, criança, creches, pré-escolas, relações professor criança, rotina, disciplina, transgressão, regras, metodologia da pesquisa com crianças pequenas, cultura, conhecimento, alteridade. O leque de referências percorrido pode ser mais bem percebido na listagem da bibliografia constante no final do trabalho.

Do ponto de vista assumido na presente investigação, as creches e pré-escolas são compreendidas como espaços de convívio público e coletivo. Tal entendimento exige que se busque conduzir a reflexão sobre as práticas educativas para além do campo teórico da Pedagogia. Não obstante a expectativa seja não diluir a problemática central de examinar as questões envolvidas na educação das crianças pequenas no interior das creches, a compreensão aqui é que a complexidade de tais questões fica mais bem equacionada se admitirmos a contribuição de outras áreas de conhecimento que ajudem a reflexão sobre os dados de realidade. Sem recear ser absorvida por um relativismo ou ecletismo desmedido, tentei alargar o olhar para além do contexto educativo, entrecruzando experiências, interpretações e análises que auxiliassem a percepção de novos caminhos e possibilidades de compreensão da prática educativa com as crianças.

Encontrei, nessa busca, alguns estudos da Antropologia (ITURRA 2002; GUSMÃO, 1999, 2003; DAMATTA, 1987) e, principalmente, da Sociologia da Infância (PROUT, 2003; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005, 2006; FERREIRA, 2002, QVORTRUP, 1999), que entendem as crianças como agentes, ou seja, como atores sociais que não simplesmente reproduzem a cultura dos adultos, mas também a reinterpretam-na (CORSARO, 2002), demonstrando uma maneira particular de ser, de agir e de reagir, que as diferenciam do modo adulto de ser. Ao considerar as crianças como seres sociais ativos, tal perspectiva toma-as não apenas como sofrendo um processo de socialização de mão única – do adulto para a criança - mas compreende que elas estão imbricadas em múltiplas socializações, nas quais o adulto deixa de ser o único agente. Nessa perspectiva as crianças não vivenciam somente as situações concedidas pelos adultos, pois tais situações representam apenas parte das experiências vividas por elas. Há que se considerar também uma enormidade de relações, concedidas ou não, que travam com o meio, com a sociedade e com as culturas. Entre estas relações gostaria de salientar aquelas que são travadas com as outras crianças. Esse direcionamento teórico

compreende também que em todas as situações que enfrentam, as crianças contrapõem suas subjetividades ativas de sujeitos que conhecem socialmente às de seus pares (SCHAFF,1978), especialmente marcadas, neste recorte etário, pelo aspecto lúdico e imaginativo, conferindo novos tons e ritmos a tudo aquilo que lhes é apresentado. Portanto, do ponto de vista aqui assumido, as crianças, ao mesmo tempo em que são vistas em sua inteireza, em sua completude, em sua condição de ‘ser’ no presente, também ‘estão sendo’, à medida que se constroem e se modificam constantemente por meio das múltiplas relações sociais que estabelecem, “sem que para isso precisem sacrificar o presente por um futuro que não chega nunca”, conforme DaMatta (1987, p. 150).

No sentido acima explicitado, busquei articular o maior entendimento das tensões originadas pelas diferentes características que compunham o grupo (gênero, geração, valores, cultura, classe social, etnia, crenças, etc.) com os campos de estudos que pudessem contribuir para a análise. Na composição de tal base teórica, reitero que foram particularmente significativas as contribuições oriundas da Sociologia da Infância e da Antropologia, embora a compreensão de certos aspectos da investigação tenham exigido ampliar o recurso teórico, recorrendo também à Sociologia Geral e à História, principalmente na consolidação do que assumo como sendo uma pesquisa qualitativa de orientação Histórico-Cultural. Contudo, faço uma ressalva à ortodoxia dessa adesão, pois considero importante, antes de rejeitar pura e simplesmente qualquer orientação, analisar o debate proposto por alguns autores contemporâneos (ver Santos 2000, I parte) que entendem existir, por exemplo, aspectos do materialismo histórico que necessitam ser mantidos (como a tradição marxista de forte crítica social ao modelo capitalista), como também aspectos que precisam ser modificados (questões relativas à própria evolução histórica da sociedade e do conhecimento).

Nesse preâmbulo procurei sintetizar o movimento do texto. Traçar, em grandes linhas, objetivos, expectativas, pontos de partida e de chegada, convicções. A expectativa é que o que se segue seja lido tomando como referência este preâmbulo. Ainda neste espaço introdutório procurarei, a seguir, explicitar a caracterização do campo de trabalho e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

## 1.2 Por trás dos bastidores: a escolha do campo de pesquisa

### 1.2.1 Creche: que lugar é este ? De quem é esse lugar? Das crianças? Então... “Entra, entra, pode vir!”.

Já referi anteriormente que fiz a opção de desenvolver a presente pesquisa pela linha investigativa de estudo de caso de inspiração etnográfica e que isso exige a escolha de um espaço onde proceder ao estudo. Tal escolha está relacionada aos condicionantes econômicos e sociais com que se depara a pesquisadora no processo de busca de meios e materiais humanos (sujeitos da pesquisa) a fim de dar viabilidade à pesquisa. No presente estudo as condições convergiram para a Rede Municipal de Educação de Florianópolis, especificamente para uma unidade de Educação Infantil situada na parte continental da cidade pela facilidade de acesso - a região fica próximo de onde resido - pela abrangência do atendimento da rede (número de vagas ofertadas e distribuição de unidades por toda a área do município) e pela disponibilidade, por parte dos responsáveis pela unidade, para permitir a realização da pesquisa.

O município de Florianópolis assenta-se sobre uma área insular e uma área continental. A escolha por realizar a pesquisa na região continental deveu-se à constatação de que essa região registra menor incidência de estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação infantil<sup>8</sup>. Geralmente tais estudos concentram-se nas localidades mais próximas à Universidade Federal de Santa Catarina que se encontra na área insular do município.



Município de Florianópolis. Vista de parte da região insular e parte da região continental

Fonte: IPUF - Florianópolis

No município de Florianópolis o atendimento às crianças pequenas pelo poder público teve início no ano de 1976. As instituições municipais de educação infantil, já a partir

---

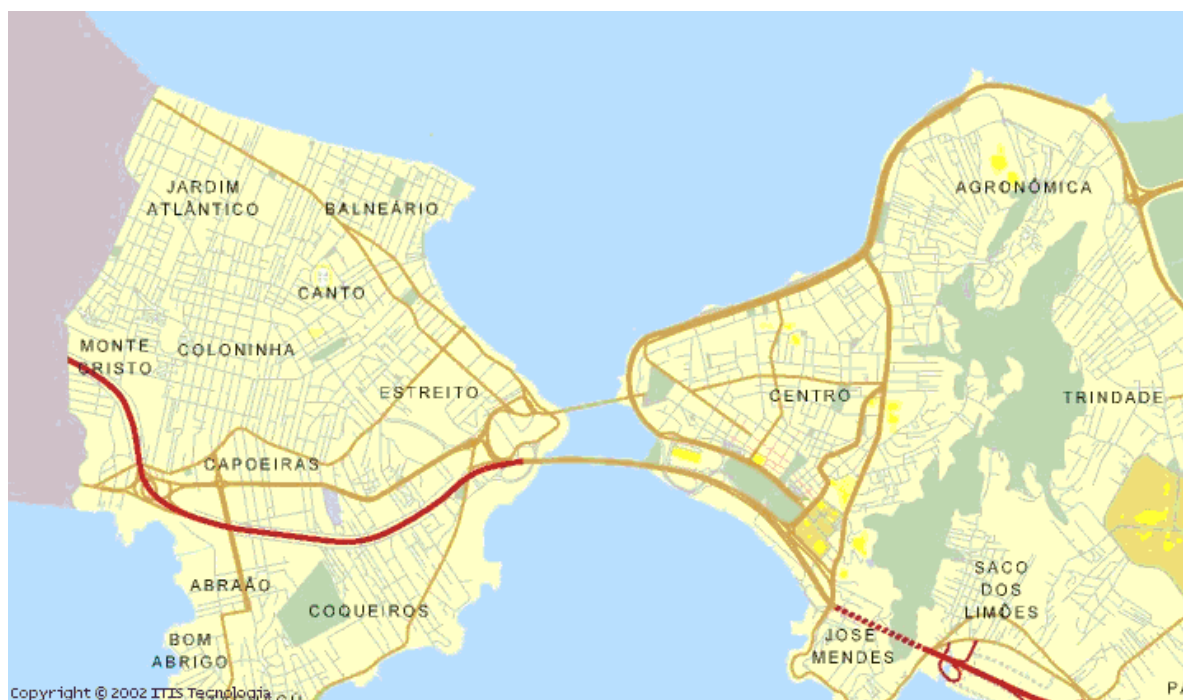
<sup>8</sup> Dado obtido na Divisão de Educação Infantil do Município de Florianópolis no ano de 2004, em documentos mapeados sobre a realização de projetos de pesquisas nas unidades educativas.

de sua criação, eram vinculadas à Secretaria de Educação. A expansão da oferta foi gradativa e a justificativa para a construção de novas unidades foi, em geral, a necessidade de atender a uma clientela “carente economicamente” (Cf. dados recolhidos do trabalho desenvolvido por Ostetto, 2000).

Voltando à instituição campo desta pesquisa, cabe assinalar que o primeiro contato com a unidade deu-se com o objetivo de solicitar à diretora permissão para a pesquisa. Obtido o consentimento, reuni-me com todos os profissionais para conversar sobre o que pretendia realizar. A entrada na instituição caracterizou-se por movimentos que podem ser vistos, ao mesmo tempo, de facilitação e de conflito, pois no momento de iniciar a pesquisa já trabalhava como professora da Rede Municipal há 12 anos, sendo que nos últimos quatro anos trabalhei auxiliando a equipe central da Secretaria de Educação na coordenação da formação em serviço dos profissionais, motivo pelo qual passei a conhecer a grande maioria das instituições e os profissionais que ali trabalhavam. É essa proximidade que considero ser tanto facilitadora como complicadora para o desenvolvimento de um processo de investigação, pois tal intimidade com o objeto a ser investigado pode obscurecer a perspectiva do investigador e levá-lo a não conseguir o grau de estranhamento necessário para perceber mecanismos que não são tão naturais assim para outros. Conhecer os profissionais e o local em que a pesquisa se realizaria tinha, por um lado, a vantagem de a pesquisadora ser mais facilmente aceita pelo grupo, mas por outro, exigia dela “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”, conforme propõe Roberto DaMatta (1987, p. 157). Impunha-se, então, aceitar, o desafio de realizar um necessário exercício de aproximação e distanciamento para melhor apreender os diferentes significados da situação investigada, exigia-me ainda tentar seguir uma outra orientação de DaMatta : descobrir o “exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (Ibid, 158). Resolvi enfrentar esse desafio.

Criada entre os anos de 1983 e 1984, a creche em questão atende tanto crianças provenientes da própria comunidade como também dos bairros próximos: Coloninha, Monte Cristo e Bairro de Fátima. A comunidade em que está situada possui, além da creche, posto de saúde, água tratada, luz elétrica, sistema de esgoto, ruas pavimentadas,

transporte coletivo e campo de futebol. Percebe-se, porém, a insuficiência de áreas de lazer, o que leva as crianças a brincarem numa pequena pracinha com apenas dois bancos de cimento.



Fonte: Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis: [www.ipuf.sc.gov.br](http://www.ipuf.sc.gov.br)

A creche possui uma área total de 1.333 metros quadrados e mais da metade dessa superfície é de área construída<sup>9</sup>. Atendia inicialmente cinco grupos de crianças, passando a atender em 1994 mais uma turma de pré-escola, composta por crianças de seis anos. Entretanto, a sala destinada a receber essas crianças, por ser menor que as demais, atendia em média de 12 crianças. No ano de 2006, as vagas destinadas a essa faixa etária foram fechadas em razão da reformulação estabelecida pela nova Portaria de Matrícula nº 94/2005, que prevê, conforme a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que as crianças que completassem seis anos até o início do ano letivo em curso fossem matriculadas no Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> Informações obtidas de documentos cedidos pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e do Projeto Político Pedagógico da instituição campo deste estudo. Não foi encontrada na Secretaria de Educação, tampouco na Secretaria de Obras do município, a planta arquitetônica da creche.

Um interessante dado de pesquisa é o fato de que, em várias instituições de educação infantil do município de Florianópolis, a composição da história da creche tem como aspecto importante a história oral, já que os documentos escritos são escassos, tanto na própria instituição como na Secretaria de Educação. Em face dessa característica, ao buscar compreender melhor a caracterização da instituição selecionada para a investigação, optei por realizar algumas entrevistas. Uma delas com uma das professoras mais antigas da instituição, com 20 anos de trabalho na creche; outra, com uma senhora do grupo de mães das primeiras crianças que freqüentaram a instituição e que hoje possui netos na creche. Incluí também entrevista com uma das profissionais mais antigas (uma das merendeiras). O conteúdo dessas entrevistas encontra-se disponível na secção de anexos do presente trabalho.

O espaço físico da creche foi ampliado no ano de 2001, somando-se à área antiga um refeitório, dois banheiros e uma sala para guardar materiais, utilizada, mais especificamente, pelos professores de Educação Física. Nesse espaço, são realizados, além das atividades de educação física — com dois profissionais que trabalham em períodos diferentes e caracterizando-se como momentos distintos dos demais no cotidiano — acontecimentos festivos e dias comemorativos, para o que se decoram os espaços conforme o que se estiver festejando.

Quanto aos banheiros, um destina-se aos adultos e o outro às crianças, usado tanto por meninos como por meninas. Conjugam-se, nesse espaço, muitas vezes, atividades de comunicação e de perda de inibição. É o caso, por exemplo, de uma criança, Aline, que quando está no banheiro, fala, gesticula, delimita tempo para o uso de outras crianças, etc. invertendo o papel quase sempre silencioso e inibido que apresenta quando está em outro espaço. Os vasos sanitários acabam sendo utilizados como “divãs”, em que as crianças sentam-se para conversar e combinar brincadeiras.

Há também dois bebedouros utilizados indistintamente tanto pelos adultos quanto pelas crianças. As crianças maiores deles fazem uso sem ajuda dos adultos, as pequeninas por eles são auxiliadas ou por outras que alcançam as torneiras. Não se percebe limitação dos adultos quanto ao uso e nem exagero das crianças na sua utilização.



A creche possui dois parques, um na parte da frente, cujo espaço é dividido entre grama, terra, um canteiro de flores e algumas árvores; o outro, nos fundos da creche, também possui grama, terra e duas árvores. Os parques se transformam em locais propícios para o estabelecimento de relações entre as crianças de diferentes idades, bem como com os adultos que trabalham com outras turmas de crianças. Representam espaços em que as crianças ficam mais à vontade, criando suas próprias regras, e em cuja situação a interferência do adulto é menor; não ausente, todavia. Ali as crianças podem transitar com mais desenvoltura, ampliando suas convivências e compartilhando experiências com outras crianças, subvertendo muitas vezes o uso socialmente aceito de alguns brinquedos.

### **1.3 Conversando com os autores envolvidos: os primeiros contatos com as crianças e com os adultos**

Em minha primeira visita, a diretora, com quem já tivera oportunidade de trabalhar em outra ocasião, foi me apresentando a algumas pessoas que perguntavam se eu ainda estava no órgão central da Secretaria de Educação ou se iria trabalhar ali na creche como professora. Com o intuito de esclarecer esta e outras questões relacionadas com a minha presença ali na instituição, combinamos uma reunião.

Minha participação na primeira reunião pedagógica causou-me certo desconforto. Após explicitar que a investigação tinha como objetivo observar, conhecer, interpretar o que as crianças fazem, como fazem, como a professora organiza o cotidiano e como as crianças reagem às propostas, não houve nenhum questionamento, nem tampouco objeção quanto ao trabalho a ser desenvolvido. Isso me preocupou sobremaneira. Fiquei pensando que as pessoas poderiam não ter entendido o que pretendia fazer ou pior, que eram obrigadas a aceitar a proposta. O silêncio só foi rompido por uma das professoras que perguntou: -“Qual o retorno da pesquisa para a creche?” – Ufa!... nem tudo estava perdido.

Expliquei também que grupo de crianças que faria a pesquisa seria o Grupo V (três a quatro anos) e que minha estada na creche seria de março a setembro, com idas duas ou três vezes por semana. Os horários de permanência seriam das 8h à 11h e/ou das 14h às 17h, podendo também permanecer no horário do sono, das 12h às 14h. Os dias foram

combinados com as professoras de sala, terças e quartas feiras. No entanto, estes poderiam ser alterados sempre que houvesse necessidade, como por exemplo, para acompanhar as crianças em passeios fora da instituição.

Estabeleci meu primeiro contato com as crianças após a aceitação de minha proposta pelo grupo de profissionais, pois não queria circular entre as crianças sem antes os adultos saberem o que eu estava fazendo naquele espaço. Faltava então o consentimento das crianças.

Entrei na primeira sala, grupo VI<sup>10</sup>. Aproximei-me das crianças com passos tímidos e um oi ! meio sem graça. Da porta até as mesas onde estavam sentadas as crianças me pareceu uma eternidade. Sentei-me ao lado delas à espera de alguma aceitação. Não demorou para que algumas me lançassem um grande sorriso e me perguntassem: “Como é o teu nome?” enquanto outras deram a impressão de ignorar minha presença. Apresentei-me às crianças e procurei explicar sucintamente o que estaria fazendo na creche algumas vezes por semana.

Minha segunda turma foi o berçário, grupo II. Quando cheguei na porta, limitada por um *portãozinho* de madeira, fiquei apreensiva com a reação das crianças, sendo eu naquele momento uma estranha. Minha surpresa foi muito agradável, logo quatro bebês correram em minha direção com um lindo sorriso no rosto e os dedinhos a apontar o que a professora acabara de colar na porta. Aqueles bracinhos abertos eram convidativos demais para que eu me mantivesse no lado de fora. Não demorou para que me sentisse bem à vontade com elas, descalça e sentada no chão, sobre minhas pernas havia algumas crianças, outras jogavam-se sobre minhas costas. Outras crianças não se aproximaram, contudo, seus olhinhos seguiam cada movimento que eu fazia num misto de curiosidade, estranhamento e desconfiança.

---

<sup>10</sup> De acordo com a Portaria de Matrícula Nº 091/2006 - dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação infantil no município de Florianópolis - as crianças nas instituições são divididas de acordo com a faixa etária, portanto, cada idade corresponde a um grupo: Grupo I: a partir do nascimento; Grupo II: um ano; Grupo III: dois anos; Grupo IV: três anos; Grupo V: quatro anos, Grupo VI: cinco anos e Grupo VII: seis anos. As idades das crianças variam conforme o tempo, no grupo V, por exemplo, há crianças com idades entre três a quatro anos.

Já no grupo III, sentindo-me um pouco mais à vontade e feliz por estar sendo aceita, entrei em meio a muitas brincadeiras com jogos de encaixe, e antes que eu falasse qualquer coisa, uma das crianças, Fábio, veio mostrar-me um brinquedo que tinha nas mãos. Fazia um movimento como se estivesse voando. Eu então, tentando ser o mais simpática possível, afirmei: legal seu avião! Ao passo que ele retrucou rapidamente: “*Não é avião, é joguinho de montar!*”. Apenas ri, sem graça e sentei-me junto a um grupo de crianças e aí, antes de falar o que imaginava que eles tivessem nas mãos, resolvi perguntar o que eles estavam montando.

Faltavam os grupos IV e V, encontrei-os no parque. Como formavam grupinhos, encaminhei-me a cada grupo para me apresentar e conversar um pouquinho. Como nos grupos anteriores, percebia alguns olhares de indiferença, outros de curiosidade, era a linguagem do olhar, mais intensa naquele momento. Mas também me senti rapidamente acolhida por um grupo que me indicou para uma brincadeira. As crianças eram os ‘Power Rangers’ (personagens de uma série da televisão) e combinaram entre si quem seria o quê na brincadeira. Eu fui eleita para ser o ‘Ogro’. Senti-me encantada com aquela recepção até procurar saber o papel desempenhado por aquele tal de “Ogro” (jamais tinha ouvido falar sobre ele). Ao perguntar, Marcela respondeu-me: “- Oras, ele é o inimigo da história”. Só então entendi que aquele personagem era refutado por todas as crianças, e como ninguém queria representá-lo porque o inimigo sempre morre no final... sobrou para mim.

Foi nesse mergulho que revisei minha infância, minha dimensão brincalhona, que não está ausente no adulto, apenas camuflada pelo manto da maturidade, da produtividade, da “adulter” que nos torna, muitas vezes, insensíveis a nós mesmos e ao outro e que, outras tantas, não nos permite o contato com o inusitado, com o inesperado. Estar com as crianças é compreender que as coisas não estão sempre prontas ou determinadas, mas que há possibilidades de constituir o novo e sempre de novo.

Outra característica que pude observar nesses primeiros momentos foi identificação entre alguns profissionais, principalmente entre aqueles que já estão juntos nesta unidade há mais tempo (dez anos, em média). Percebi existir cumplicidade no cuidado com as crianças, independentemente do grupo a que estas pertençam. Entre esses

profissionais não se ouvia a advertência que comumente se escuta de profissionais mais novos em creches como: “Tem uma criança **tua** chorando!”.

Com a seqüência das visitas pude perceber que, apesar dos grupos serem separados por idade, as portas das salas, principalmente da turma dos maiores, estavam sempre abertas e em nenhum momento impedia-se a entrada de outras crianças. No espaço de trabalho em que estava inserida - grupo V (3 a 4 anos) – há uma passagem para o grupo de crianças IV (dois anos), já que ambos dividiam o banheiro. Não era rara a visita dessas crianças ao grupo V em que eram sempre bem vindas, sendo, muitas vezes, recepcionadas por uma das crianças, o Maicon, que lhes dizia “**Entra, entra, pode vir!**”.

Também tem me chamado à atenção o fato de a turma do berçário, grupo II, em quase nenhum momento estar circulando em outros espaços da creche que não a sala de referência deles. Os bebês têm oportunidade de compartilhar espaços diferenciados com outras crianças apenas em algumas datas festivas. Quando isso ocorria, presenciavam-se as crianças maiores cuidando das menores, embalando-as nos carrinhos, por exemplo. O contato que as crianças do berçário têm com outros grupos dá-se na porta da sala, que está sempre aberta, porém com um *portãozinho* que as impede de sair, mas que não as impossibilita de conversar e interagir com outras crianças que passam por ali.

Tive, ainda, a oportunidade de participar de três reuniões de pais. Em duas ocasiões foram reuniões específicas do grupo em que fazia pesquisa e, numa outra ocasião, participei de uma reunião geral. O objetivo da minha participação já no início do ano letivo de 2006 foi para apresentar-me às famílias e falar sobre minha presença na creche, especialmente na sala das crianças. As famílias não fizeram questionamentos e percebi que elas tiveram dificuldade de entender o que havia exposto e qual seria minha função naquele espaço, aquele mutismo causou-me também um desconforto, porém a reunião deveria prosseguir, coloquei-me então à disposição para conversarmos em outros momentos caso elas sentissem necessidade. Assim aconteceu quando, numa segunda reunião, conversei novamente com algumas mães de forma mais individual. Para chamar a atenção dos pais sobre o que eu estava pretendendo fazer, utilizei como estratégia uma exposição de fotos das crianças, fixando-as na porta da sala.

Assim como nos primeiros contatos, minha estada na creche não esteve adstrita à sala com as crianças. Participei com o grupo de profissionais em algumas reuniões pedagógicas que ocorriam mensalmente e, a pedido da diretora, iniciamos uma discussão sobre o planejamento pedagógico. Participei também de vários passeios realizados com as crianças, parque, circo, teatro. Essa aproximação contribuiu sobremaneira para que pudéssemos, os profissionais e eu, construir uma relação de cumplicidade e pertencimento, que é essencial no procedimento de pesquisa participante. Procurei esforçar-me para não parecer apenas ocasionalmente ‘investigando’ determinadas situações.

Saliento ainda que as referências a que eu fiz sobre o grupo de crianças da creche, será sempre relativo aquele em que faço a pesquisa, grupo V, portanto, mesmo que me refira a sub grupos, ainda assim será o grupo em que me insiro diretamente.

Outra ressalva merece ser feita. Mesmo levantando reflexões sobre as hierarquias, nem sempre conseguimos fugir das mesmas, na medida em que, para entrar na creche, primeiro obtive o consentimento dos adultos e só depois me dirigi às crianças.

## II PARTE

## **2 Que se abram as cortinas-A educação da infância no percurso da Modernidade: da regulação à transgressão**

### **2.1 Sociologia da Infância: subsídios teóricos que ajudam a compreender a educação das crianças pequenas**

De acordo com o dinamarquês Jens Qvortrup (1999), a década de noventa se constitui um marco temporal das discussões sobre a infância no campo da sociologia. Foi somente em 1990 que os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez para identificar a presença das crianças como objeto sociológico, muito embora a emersão da produção da Sociologia da Infância, principalmente a europeia, não tenha, segundo Sarmento, encontrado um alargado reconhecimento como área de referência e responsabilidade vital entre a comunidade de sociólogos (2006, p. 60).

De qualquer maneira, o desenvolvimento desse campo de estudos tem nos auxiliado a ir do conceito de socialização como interiorização de valores e adaptação das crianças às regras e normas de comportamentos, criadas pela geração adulta, à concepção que considera as crianças como atores sociais, ou seja, sujeitos de suas ações e imbricadas em múltiplos processos de socialização.

As definições funcionalistas de socialização elaboradas pelo sociólogo Émile Durkheim no século XIX parecem ainda ecoar em nossos dias. Assim, a importância de trazer à baila uma nova abordagem sobre esse conceito nos permite confrontar o lugar subalterno no qual as crianças parecem ter sido “naturalmente” colocadas nas relações com os adultos, e a nova posição que assumem como uma categoria social, portanto, com características diferenciadas desses adultos; nem inferiores, nem superiores, porém capazes de estabelecer relações sociais desde cedo e de expressar, de várias maneiras, suas idéias e desejos.

Os estudos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, publicados no Brasil em 2001 nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, alimentam o debate acerca da concepção de socialização, inadequada segundo elas, que enfatiza a criança como um ser não social. Sirota introduz em seu texto a discussão sobre a emergência da

Sociologia da Infância, especialmente no espaço francófilo, e a evolução do objeto e das perspectivas de análises registradas nos anos 90. Opõe-se à concepção de criança entendida como um “*simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições*” (2001, p.09), e advoga o surgimento dos primeiros elementos de uma Sociologia da Infância. Já Montandon faz um balanço dos trabalhos sobre a infância, escritos em língua inglesa, e aponta para a necessidade de um novo campo de estudos que também denomina de Sociologia da Infância. Analisa, como perspectiva central, a infância como *construção social*.

Partindo também da crítica ao positivismo, que via as crianças apenas como consumidoras de cultura, Sarmento (1997) argumenta que a produção que subsidia a construção da Sociologia da Infância inspira-se nas correntes da Sociologia Interpretativa, de inspiração fenomenológica, interacionista simbólica e na etnometodologia. Inspirações estas que encontram fundamentos na compreensão e interpretação dos sentidos e significados das ações humanas.

A Sociologia da Infância propõe-se a compreender as infâncias como heterogêneas, porque socialmente construídas, assim trazem para o campo de discussão o conceito de crianças *concretas*, o enfoque de suas diferentes formas de vida de acordo com as variáveis de classe social, etnia, gênero (PROUT, 2003, 2004), bem como da cultura em que estão imersas. De acordo com Corsaro<sup>11</sup>, as “*crianças estão merecendo estudos como crianças*”. Isto exige, como diz Sarmento, o “*descentramento do olhar do adulto*”, para que possa abrir-se ao diálogo, percebendo a criança como ‘outro’ e, portanto, como sujeito que também atribui significado às coisas a sua volta, por isso, produtor de cultura, mais especificamente, de culturas infantis.

As crianças, tanto quanto os adultos, interagem com o outro por meio de representações simbólicas, no entanto, elas muitas vezes utilizam-se de elementos os mais variados para essa interação, tais como gestos, expressões faciais, brincadeiras, desenhos, faz-de-conta, enfim, criam modos singulares para se comunicar e se relacionar e, assim, interpretar a realidade em que estão inseridas. Segundo Corsaro (2002, p. 114), “As

---

<sup>11</sup> . (apud DELGADO; MULLER, 2005, p. 162)

crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares<sup>12</sup>.”.

Apesar da expressão *cultura infantil* estar, atualmente, na ordem do dia nas discussões em torno da Sociologia da Infância, localizei, na bibliografia consultada, que o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, já na década de 40, indicava em seu trabalho “As Trocinhas do Bom Retiro”<sup>13</sup> (1961), uma preocupação com as manifestações infantis e com as culturas que emergiam nas brincadeiras das crianças que se reuniam na rua. Muito embora se ocupasse do folclore infantil, Florestan Fernandes, com base na observação em campo, aponta para as singularidades das culturas construídas entre as crianças, enfatizando que nem tudo era proveniente das culturas dos adultos, e que as crianças elaboravam parte dos elementos do seu patrimônio. Suas contribuições são também referências para os estudos sobre as culturas infantis na atualidade.

Por outro lado, Pinto e Sarmento (1997, p. 22), contrapondo-se, em parte, ao que postulava Florestan Fernandes, quando diz que as crianças possuem elementos próprios dos seus mundos, enfatizam que as “culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global.”.

Ao anunciar que as crianças não produzem cultura no ‘vácuo’, Pinto e Sarmento (ibidem) entendem que as crianças estão interligadas ao mundo dos adultos. Aqui é de fundamental importância destacar o conceito de *reprodução interpretativa* cunhado por Corsaro (2002), pelo qual compreende que:

*as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir culturas de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (...) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (p. 114).*

<sup>12</sup> Cultura de pares é, de acordo com Corsaro (apud DELGADO; MÜLLER, 2005 p. 163) Um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças.

<sup>13</sup> . Bom Retiro: antigo bairro operário da cidade de São Paulo, palco da pesquisa de campo do autor. Trocinhas: grupos de crianças que se reuniam para brincar



Logo, apesar de as crianças utilizarem os elementos da cultura dos adultos em tudo aquilo que criam, elas imprimem também as suas marcas, quando a *ressignificam*, instituindo, por meio de sua criação, a possibilidade do novo e do diferente.

As discussões da sociologia da infância são pertinentes também para o campo da educação infantil na medida em que questionam as explicações, muitas vezes fechadas apenas nos aspectos biológicos, médicos e psicológicos, utilizadas para interpretar o crescimento e desenvolvimento das crianças, explicações estas que por muito tempo têm sido colocadas como a base principal de orientação para a prática pedagógica. Neste sentido, a emergência da Sociologia da Infância veio questionar, dentre outros aspectos, a interpretação segundo a qual as *crianças se desenvolvem independentes da construção social e de suas condições de existência* ou ainda de que a socialização se dá de forma unilateral, ou seja, apenas do adulto sobre a criança. Cerizara (2004, p. 51) reforça este questionamento quando diz que há “necessidade de todos os professores **educarem** os seus olhares no sentido de aprenderem a ver, observar e conhecer as crianças para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo e do espaço dentro das creches e pré-escolas.”

Isto significa compreender as crianças e interpretar o sentidos das suas ações a partir delas mesmas e para isso é necessário estar entre elas, conversar com elas, pesquisar com elas, considerá-las, tanto quanto nós, competentes para apontar necessidades e direções.

## **2.2 Trançando a história das relações sociais: crianças e adultos e as múltiplas socializações na sociedade, na família e na instituição de educação infantil**

A dependência das crianças fez os adultos considerarem que “*seus*

*descendentes lhes pertenciam*”  
(GRÜSPUN, 1985, p.02)

“A história da criança é a história dos adultos...” (ibid.). Se essa frase soa hoje como uma provocação ou nos causa algum tipo de espanto, é porque já pressupomos que a idéia sobre a infância não foi sempre a mesma nos diversos momentos e contextos históricos. Ao longo do processo histórico, em especial no mundo ocidental, o que temos mais claramente registrado nos mostra a negação da “existência peculiar da criança, promovendo a anulação e rejeição da perspectiva infantil, a desvalorização da presença e da atuação da criança na vida social e sua submissão ao controle do mundo adulto”. (LIMA, 2001, p. 10).

Assim, a existência das crianças ao longo de um período extenso da história humana vem sendo pautada por um pensamento preconceituoso e discriminatório em razão do qual a relação criança/adulto esteve condicionada à idéia de que a criança era um ser inferior, conhecido e referido durante muito tempo pela metáfora: “*adulto em miniatura*”. Essa história é antiga, tanto que a criança como incapaz é retratada desde a época do filósofo Aristóteles (384-322 A.C.) que atribuía à criança uma avidez doentia, próxima à loucura. A criança seria um ser irracional carente de entendimento. Da mesma forma Justino, o santo, que viveu entre 100 e 165 da era cristã, dizia: *fútil recém-nascido*. Por fim, Santo Agostinho (354 – 430), na antiguidade, considerava a criança um ser de natureza corrompida e vaticinava “*Se deixarmos o menor fazer o que lhe apraz, não há nenhum crime em que não se o veja precipitar*”<sup>14</sup> Parece-nos, então, que a criança, por muito tempo, além da indiferença, suscitou, também, a rejeição por parte de alguns adultos.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1981)<sup>15</sup> salientam que a “invenção da infância” surge apenas no século XVII, e que na Idade Média a criança não era

---

<sup>14</sup> (GRÜSPUN, 1985)

<sup>15</sup> Segundo esse autor, as primeiras referências às crianças encontram-se na iconografia religiosa medieval, nos antigos diários de família, da pedagogia e dos jogos infantis. Apesar de outros historiadores, LLOYDE DE MAUSE (1975); FRANCO CAMBI (1999) terem abordado também a história da infância, os estudos de PHILIPPE ARIÈS têm servido de base para a reflexão de vários pesquisadores sobre as crianças.

representada significativamente na família, estava tão somente ligada à vida do grupo como qualquer outro personagem do contexto social. Ariès ainda assevera que a civilização Medieval não percebeu que a Idade Antiga já pressupunha uma diferença entre a idade adulta e a da criança. Manuel Sarmiento (2002) também destaca este processo de “invenção da infância” e de ver as crianças pela sua negatividade:

*A idéia de infância é uma idéia moderna(...) remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. (...) Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (p. 10 e 11).*

Podemos também citar De Mause, que dá um tom ainda mais apocalíptico à história da infância, sobretudo quando enfatiza que a morte, o abandono, a crueldade, enfim, a violência contra a criança eram banalizadas na Idade Média em razão da “normalidade” com que essas situações ocorriam (DE MAUSE apud PINTO, 2000).

Numa obra do pintor holandês Pieter Bruegel (Séc. XVI), intitulada *Jogos Infantis*, podemos ver retratados os costumes daquela época e várias brincadeiras de crianças, realizadas por meninos e meninas, entre si, nas ruas, praças e construções<sup>16</sup>, aparentemente misturando diferentes idades. Apesar de aparecerem misturadas aos adultos e, de forma recorrente ignoradas por estes, há indícios de uma especificidade das crianças e espaços para efetivação dessa identidade. Isso leva-nos também a uma reflexão, pois, se aparentemente não havia restrição para que as crianças ocupassem esses lugares, será que havia reconhecimento das particularidades de sua condição infantil?

Segundo Ariès, se até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. A partir do século XIII aparecem crianças um pouco mais

---

<sup>16</sup> A tela do pintor encontra-se no Museu de História da Arte, em Viena. No Brasil a obra é retratada também no livro de Sylvia Orthof “Doce, doce...e quem comeu regalou-se!”, da editora Paulus, 1997, em que a autora traz versos interpretativos sobre a tela.

próximas do sentimento moderno<sup>17</sup>. A historiografia mostra então um crescente “florescimento” de histórias de crianças no imaginário social, apesar de que, até o século XVII, a criança fosse tratada com indiferença, pois, ainda segundo Áries, *as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual*. Não obstante, foi a partir desse momento que a criança, *ao menos a criança de ‘boa’ família*, passou a se vestir de forma diferente dos adultos, numa época em que o traje tinha uma importância muito grande, mostrando-nos indícios de mudanças na maneira de perceber as crianças.

Se, por um lado, Áries destaca que o sentimento da infância não existia na sociedade medieval, por outro, ressalta que na Idade Moderna *um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’* (ÁRIES, 1981. p. 100).

Praticada inicialmente por mulheres e amas encarregadas de cuidar e, por conseguinte, mais próximas delas, a “paparicação” nasceu, segundo Ariès, com a *cumplicidade sentimental da família*. Todavia, aos poucos, foi sendo refutada no comportamento social da época, como se pode perceber em uma expressão de Montaigne:

*Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente.* (In: PINTO, 2000, p.101).

Essa aversão ou mesmo repugnância expressas por Montaigne encontram respaldo entre educadores e moralistas do Séc. XVII, tanto na igreja como nos parlamentos. Preocupados com a moral, com a racionalidade e com os costumes, entendiam que as crianças precisavam ser controladas e vigiadas. Reforça-se um sentimento de ‘moralização’ que tem inspirado boa parte da educação até os nossos dias. Justificava-se tal ponto de vista com o argumento de que, por serem frágeis, as crianças necessitavam ser protegidas, ou seja, era necessário, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar.

---

<sup>17</sup> Ariès recebeu críticas à sua obra, sobretudo no campo metodológico, no que diz respeito ao tratamento das fontes iconográficas, pressupondo que as representações ali retratadas eram expressões de atitudes e valores da época. Porém, as críticas não tiram o mérito desse autor, pois foi o primeiro a mostrar que a infância é uma construção social da sociedade moderna e não um fenômeno natural ou universal. (MANUEL PINTO, 2000).

Ao longo desse processo histórico de reconhecimento das crianças, diferentes representações, concepções e formas de educá-las (especialmente nos espaços coletivos de educação destinados a elas) foram sendo construídas. Charlot (1986) enfatiza alguns paradoxos produzidos por esses paradigmas. Se, por um lado, a criança era considerada incompleta, imperfeita, cabendo à educação discipliná-la, por outro, o entendimento era o de que possuía uma natureza boa (Rousseau) que precisava ser preservada e deixada fluir espontaneamente. Em ambas as concepções a criança era considerada um dado natural e universal, abstraindo-a de seu caráter histórico ou dos contextos sociais em que estava inserida.

É importante perceber que enquanto o sentimento de *paparicação* parece ter vindo do meio familiar - que passa de um grupo mais alargado de pessoas, de uma sociabilidade mais extensa, para um número restrito, a chamada família nuclear, ocupando espaços mais privados -, o movimento de *moralização* desencadeou-se externamente a esse espaço, ou seja, um movimento orquestrado pelos representantes das igrejas, das leis e das escolas. Essa orquestração ideológica dos moralistas acabou dando ênfase à educação no intuito de organizá-la em torno de princípios de disciplina rigorosa em ambientes de austeridade extrema, culminando em processos de institucionalização da infância, ou seja, no processo de escolarização. Segundo Narodowski (2001), o interesse de moralização da infância, transformou-a em objeto de estudo, de análise, considerando-a como objeto da pedagogia moderna, sobretudo a partir do século XVI. Para esse autor, a pedagogia moderna subordina a infância à ação dos adultos, entendendo que mediante a educação conduziríamos as crianças rumo a uma sociedade ideal desejada.

Com a emergência de um estatuto próprio, as crianças passam a ser socializadas de modo específico, mesmo no núcleo do contexto familiar. Não mais aquela socialização em geral, na vida pública, mas no âmbito das instituições específicas: a família e a escola, nas quais se busca a transmissão e a assimilação de saberes técnicos, padrões de valores e comportamentos sociais e morais a fim de que, as crianças, quando adultas, possam vir a desempenhar um papel social pré-definido no trabalho e no mundo social. Nas palavras de Almeida (2000), *Sob a ideologia da guarda e da proteção a modernidade retira a criança(...) do espaço público da rua ou das atividades*

*produtivas, e procura contê-la em lugares especialmente delimitados e preparados para a acolher (e vigiar) (p.15).*

Da socialização e da educação realizadas nas ruas por vários agentes (mestres, companheiros de oficina, vizinhos, pais) (Vilarinho, 2000, p.27), passa-se para a educação e a socialização institucionalizadas, servindo, assim, não “apenas como integração na sociedade, mas, também, para a continuidade dos sistemas sociais” (Novoa, 1986, p. 32), levando os indivíduos, e em especial as crianças, a se adaptarem a modos socialmente aceitos como “naturais”.

Se na Idade Média misturavam-se, nas escolas, crianças de diferentes idades, no início dos tempos modernos as escolas serviram como meio de isolamento das crianças, de imposição de comportamentos adequados e de “adestramento” nas regras ditadas pelos adultos. Uma subordinação à sociedade *adultocentrada*, e à consolidação de relações hierárquicas entre adultos e crianças. Nesse novo patamar as crianças passam de seres sem visibilidade, no meio dos adultos, a seres gradativamente notados no espaço social, embora ainda sob a égide e domínio dos adultos. Nas palavras de Narodowski (2001),

*A infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção. (p. 27)*

Com o advento da Modernidade, as famílias passam a ocupar um novo lugar na vida sentimental das sociedades dos séculos XVI e XVII, o que vem a alterar as atitudes para com as crianças, notadamente no âmbito das relações familiares internas, as quais passaram a modificar-se. As alterações ocorridas no desenvolvimento da escola a partir do século XVII foram consequência da preocupação das famílias com a educação das crianças, desencadeadas pelas lições dos moralistas da época que ensinavam que era dever dos pais mandar as crianças desde cedo para a escola.

Segundo Ariès (1981, p. 195),

*A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no*

*enclausuramento total no internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas..*

Se a suposta promiscuidade, imposta pelos antigos processos de socialização medievais causava repugnância às famílias nobres, por outro lado o povo manteve, ainda por muito tempo, o gosto pelo espaço das ruas, pelo espaço da multidão. Em sua obra Áries salienta que houve um cruzamento entre o sentimento da família e o sentimento de classe, especialmente a partir dos tempos modernos. No entanto, a separação das crianças dos adultos, consolidada principalmente com o Iluminismo, ocorreu, sobretudo, para os filhos das classes ricas, que passaram a freqüentar a escola em regime de internato. Já para as classes pobres, as crianças continuavam misturadas aos adultos, principalmente no mundo do trabalho.

A partir do século XVIII as escolas se consolidam como palco de uma das principais distinções de classe. Algumas são nitidamente destinadas aos pobres e outras às classes nobres, principalmente quando a burguesia colocou seus filhos em classes elementares dos colégios nobres, os quais possuíam um *status* superior em relação ao ensino popular, ou seja, dos pobres. A burguesia, portanto, também tratou de separar seus filhos dos filhos dos pobres.

Resumindo, vejo que se na Idade Média as crianças misturavam-se aos adultos sem um *status* próprio e na Idade Moderna se dá início à construção de um sentimento de infância, na contemporaneidade considero que as crianças passam a ocupar um lugar na sociedade. Porém, na direção de tentar melhor compreender a ação das crianças no interior das instituições educativas, é preciso saber que lugar é esse, o que é ocupado pela criança: de inclusão ou de exclusão? Da regulação ou da emancipação? É o que passarei a tratar.

### **2.2.1 Da variação da concepção de infância ao longo da história à especificidade das instituições de educação infantil**

À medida que a sociedade moderna vai se tornando mais complexa, as relações entre as pessoas também se tornam, uma vez que os interesses, os modos de pensar, sentir e agir podem distinguir-se por refletirem vivências e experiências distintas. Perceber como se manifestam essas relações entre adultos e crianças nos espaços institucionalizados de educação infantil, impõe a necessidade de remeter nosso olhar às mudanças que foram ocorrendo ao longo da história das formações sociais. Interessa, em particular para o presente trabalho, examinar aquelas mudanças decorrentes da ação do Projeto Cultural e Social da Modernidade (Santos, 2000)

Ao tentar visualizar como as transformações na estrutura de um modelo social e econômico influenciaram, ou influenciam, as concepções e ações das pessoas, hoje, pode-se depreender que as idéias e os saberes construídos, paulatinamente, sobre a infância e sua educação, estão diretamente relacionados com os momentos e contextos históricos por que passou a humanidade.

O advento da Era Moderna, marco instaurador de uma nova visão de mundo, fez surgir o Projeto Social e Cultural da Modernidade. É necessário considerar a influência desse projeto na construção de valores, crenças, teorias, sentimentos, regras e atitudes das pessoas (inclusive os professores), influência esta que mantém até hoje uma certa hegemonia, não obstante os percalços e tropeços que os propósitos do Projeto têm enfrentado nos últimos quinhentos anos.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (ibid.) entende que o Projeto Social e Cultural da Modernidade constituiu-se entre o início do século XVI e finais do XVIII. Toma como marco a revolução copernicana (Séc. XVI) desencadeada no âmbito da Europa Ocidental, de onde se expandiu para todo o planeta, exercendo, até hoje, uma poderosa influência sobre o mundo contemporâneo.

Para Santos, a estrutura de sustentação do projeto da Modernidade assenta-se em dois simbólicos pilares: o da “regulação” e o da “emancipação”. No pilar da regulação vigem os princípios do Estado, do Mercado e da Comunidade; o pilar da emancipação é regido pelas lógicas de racionalidade estético-expressiva (da arte e da literatura), cognitivo-instrumental (da ciência e da tecnologia) e moral-prática (da ética e do direito). Nesse ambicioso projeto, que, segundo Santos (idem, ibidem) pretende regular a vida social e individual de todos, o desenvolvimento social depende de um equilíbrio razoavelmente



dinâmico entre os princípios da regulação e as lógicas de emancipação. Dessa forma, a hipertrofia de qualquer dos elementos constituintes dos princípios e lógicas supramencionados torna-se deletéria para o equilíbrio do projeto que tinha como expectativa eliminar todas as mazelas da humanidade - a fome, a miséria, as guerras, as doenças, etc. - construindo um mundo pacífico, solidário e feliz para toda a humanidade. Nas palavras do próprio Boaventura Santos ( a longa citação justifica-se pelo grau de esclarecimento que traz à tese do autor).

*O paradigma da Modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário, mas é também um projeto com contradições internas. Por um lado, a envergadura das suas propostas abre um vasto horizonte à inovação social e cultural; por outro, a complexidade dos seus elementos constitutivos torna praticamente impossível evitar que o cumprimento das promessas seja nuns casos excessivo e noutros insuficiente. Tanto os excessos como os défices estão inscritos na matriz paradigmática. O paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação, e pretende também que esse desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida coletiva e individual. Esta dupla vinculação – entre os dois pilares, e entre eles e a práxis social – garantiria a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade ( 2005, p.50)*

Para garantia e êxito de um desenvolvimento harmonioso, conforme previa o projeto, fazia-se necessária a ajuda da ciência. Dessa forma, no discurso moderno a valorização dos conhecimentos científicos assume um papel preponderante, acentuada pelo culto ao homem que passa a considerar-se o centro do universo, que busca o domínio sobre a natureza e coloca-se como um “ser” à parte dela. Os objetivos ambiciosos da Modernidade ocidental previam um progresso crescente, baseado na aplicação de métodos científicos, na tecnologia e na industrialização. Buscava livrar o ser humano da ignorância e do obscurantismo intelectual; aspirava à felicidade e à liberdade social, política e cultural:

*Com a ajuda desses instrumentos poderosos, a modernidade procurou transcender o lugar, a cultura e a experiência histórica particular, e abstrair o indivíduo do seu contexto. A busca foi a certeza assentada nas bases das essências, universais e conhecíveis propriedades, das leis e explicações, substrato para um mundo ordenado que fosse geral, atemporal,*

*descontextualizado* (DAHLBERG; MOSS & PENCE, 2003, p.34).

Diante desse novo paradigma, o principal inimigo a combater era o teocentrismo medieval e o princípio da autoridade dele decorrente, pois ambos subjugavam o ser humano. Nesse período, acentua-se a busca da individualidade, consequência da crença no poder de cada um a fim de estabelecer seu próprio caminho.

O estrondoso sucesso alcançado pelo conhecimento no campo das ciências naturais trouxe um prestígio enorme às teses e procedimentos propostos pela nova ordem. Já não restavam dúvidas sobre a capacidade do ser humano dominar qualquer área. Na esteira desse sucesso, as concepções dominantes no paradigma da Modernidade entendiam que a natureza humana também poderia ser pré-definida, pré-ordenada, independentemente das relações intersubjetivas estabelecidas ao longo da vida, bastando, para isso, ser guiada, instruída e formada adequadamente. Cabe então a pergunta: e o ideal de que cada um pudesse seguir seu próprio caminho, permaneceria? Sim, desde que o ponto de chegada fosse aquele pré-determinado pelo paradigma.

Coube então à escola, como um dos melhores caminhos imaginado pela Modernidade para guiar, instruir e formar adequadamente o indivíduo, o papel de formadora desse indivíduo. Local considerado privilegiado para transformar as crianças em futuros seres dotados de razão e potencialmente capazes de atuar na sociedade do conhecimento. O ideal a ser seguido era o modelo adulto, ser universal, natural e verdadeiramente racional. Por essa razão formatava-se um adulto ordeiro, para adaptar-se a uma sociedade também ordeira porque previsível e pré-determinada pela via da ciência (ibid, 2003).

Por essa ótica, pode-se concluir que apesar de haver na Modernidade uma maior preocupação com a criança, esse sentimento não se referia à mesma no presente (sujeito com especificidades singulares e distintas dos adultos). Esta passa a ser objeto de estudo da ciência. O sentimento, então, que parece sobrepor-se aos demais é o de “negação” do presente, de ressaltar o que ainda lhe falta e, portanto, projetado para o futuro de um

“vir a ser cidadão”, um futuro homem “eficiente” e “enquadrado”<sup>18</sup> às normas que uma nova sociedade que emergia estava a exigir.

O crescimento da criança precisava ser aligeirado para que ela pudesse se tornar, com brevidade, um ser de razão. Isso talvez explique, na contemporaneidade, o legado da pressa em fazer com que as crianças cresçam, que se comportem como “mocinhos”, que não se sujem, que não falem errado, que se apropriem dos números e das letras com urgência. Ocorre que, ao apressar-se a infância, esta passa a não ter a mesma relevância de outros momentos da vida, pois fulmina-se a possibilidade de viver momentos de ludicidade, de sonho, de fantasia e de interações que talvez o tempo não possa mais resgatar. Troca-se esse momento por uma condição de subserviência à condição adulta; naturaliza-se a pressa e a correria como movimentos habituais e se os estende às crianças; enfim, tudo se reduz a uma mera ‘passagem’ para outras dimensões consideradas mais importantes. Esta parece ser, então, a perspectiva da Modernidade com relação à infância: período transitório e de preparação aligeirada para a fase adulta.

A eficiência e o enquadramento acima referidos eram engendrados também pela busca da racionalidade e do conhecimento universal em prol de “uma vida mais feliz”, outra das promessas da modernidade. Porém, com o excesso de controle e dos mecanismos de regulação interpostos com “a consolidação do modo capitalista de produção, com o qual a Modernidade passa a se identificar a partir do século XVIII...”, assistimos cada vez mais a uma sociedade submetida à regulação do ‘mercado’ (SILVA FILHO, 1998, p. 09).

Como consequência desse processo, a sociedade assistiu ao consumismo exagerado, à competição excessiva e ao desenvolvimento crescente de um processo de individualismo, além de proceder ao encarceramento da subjetividade, da autonomia, da criação e da cooperação entre os sujeitos. A competição imposta pela concorrência no “mercado” assume o lugar preponderante de lógica a ser aprendida e praticada (Santos, 2000). Tais condições e situações foram provocadas pelo controle, pela regulação e pela burocratização, afastando cada vez mais o ser humano da promessa de emancipação e

---

<sup>18</sup>. Ser eficiente e enquadrado num sentido silogístico de causa e efeito, ou seja, de ser “formado” e “adaptado” às convenções estabelecidas pela sociedade, quer do ponto de vista sociológico ou jurídico.

felicidade humanas. A saga do Projeto da Modernidade tem frustrado o sonho daqueles que acreditaram numa vida mais feliz para todos, pois o projeto capitalista subverte os valores humanistas em valores do mercado e do acúmulo de capital. Daí, a felicidade resulta verdadeira apenas para uma parcela ínfima da sociedade, aquele pequeno percentual concentrado em torno dos proprietários dos meios de produção. A grande maioria vive em condições de exploração em cascata podendo chegar, como infelizmente temos testemunhado, às mais desumanas condições de vida (se é que se pode assim definir o sofrimento que inúmeras pessoas suportam). Mais indignativo ainda é o fato de termos nessa situação uma parcela enorme da população infantil deste nosso planeta

As marcas do Projeto da Modernidade estão impressas não somente nos projetos que se tenta construir, muitas vezes de forma solitária (se é que isso seja possível), como também na tentativa de impor disciplina e limite por meio de regras e normas, na instituição unívoca de ordens arbitrárias, na universalização de conceitos e práticas, resultado de um sistema social que prima pelo homogêneo; na fragmentação e limites do tempo, na ausência de partilha de sentidos e significados entre adultos e crianças, em cujo a lógica adulta sobrepõe-se sem crítica à da criança, enfim, situações que ainda perduram no cotidiano dos espaços educativos da Educação Infantil, talvez pela falta de percepção e reflexão sobre a realidade em que se vive. Chega-se então à problematização: mas afinal, qual o lugar que as crianças ocupam neste tempo de pressa, de correria, impingido pela vida moderna?

A implosão de algumas promessas da Modernidade faz-se visível na atualidade. O controle do conhecimento, as verdades, as convicções e as certezas não parecem ser mais tão inquestionáveis no cenário mundial. Isso se aplica também ao contexto de uma sala de crianças pequenas, em que a classe social, o gênero, a etnia, e a gerações são diversas e complexas, ou seja, multiplicando subjetividades e perspectivas, torna-se quase impossível acreditar que os saberes, os conhecimentos, as vivências e experiências trazidas pelas crianças e adultos de seus contextos, temporais e espaciais sejam homogêneos, o que significa que toda iniciativa visando à homogeneização de atitudes exige um esforço de regulação enorme. Parece então que o ideal de escola erigido pela Modernidade, de instituição capaz de “formatar” o indivíduo e adaptá-lo à sociedade, progressivamente cede lugar ao ceticismo, à desilusão.

Todavia, não obstante esse desencanto em relação a muitas das promessas e o ceticismo em torno de alguns dos ideários da Modernidade, compreendo que a emergência de um novo paradigma não se dará de um momento para outro, como que fechando uma janela e abrindo outra, haverá muitos “possíveis” dentre os caminhos apontados. Para muitos autores, uma coisa é certa: embora ainda só tenha sido possível desejar uma outra forma de viver daquela que projetamos por conta da trajetória do conhecimento que construímos no transcurso do processo da Modernidade, as respostas aos nossos anseios não estão contidas nela. Para Guimarães, por exemplo,

*A crise da Modernidade já está mais do que diagnosticada; por outro lado, ainda é necessário refletir sobre suas práticas e saberes, num movimento de marcar o distanciamento. Não se trata de considerar a Modernidade em termos de superação (um período já ultrapassado). Mas, interessa-nos marcar, no mundo contemporâneo, o que é novo em relação aos pressupostos modernos, definindo as marcas daquilo que alguns autores chamam de pós-modernidade. (2004, p.02, grifo da autora)*

Impulsionado por desejos e tentativas de mudanças, portanto, transita um novo momento, uma perspectiva que alguns autores passam a identificar como Pós-Modernidade. No entanto, não irei me ater, neste trabalho, a aprofundar as diferentes nuances desta perspectiva, dada a extensão e a complexidade do debate, ainda que entenda a importância deste. Da revisão de literatura que fiz em relação a este debate sobre a Modernidade e a crítica a seu paradigma, fiz uma escolha que entendi ser coerente com os propósitos do presente trabalho: assumo a vertente que vem sendo elaborada há longos anos pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (2000, 2003, 2005), por ele definida como “**pós-modernidade de oposição**”, ainda que fundamentalmente compreenda movimentar-se ele no campo da utopia (posto que a Modernidade não se encerrou ainda). Propõe, então, antes da celebração do aparente momento em que “tudo é possível”, a exploração da imaginação sociológica na busca de construir as bases de um novo paradigma (para Santos, o paradigma de *um conhecimento prudente para uma vida decente*) com base, principalmente, nas representações inacabadas da Modernidade (especialmente no princípio da comunidade e na lógica estético-expressiva) e no desmonte do discurso moderno em torno da ciência e do direito em um movimento que se desloque do conhecimento-regulação para o

conhecimento- emancipação. Assumo esta orientação porque acredito que aqui as relações entre crianças e adultos nos espaços institucionalizados de educação infantil poderiam traduzir-se em novos caminhos e alternativas que auxiliassem a tentativa de desenvolver processos de mudanças que busquem valorizar, respeitar e perceber as crianças como seres sociais plenos.

Para ajudar a desestabilizar as “naturalizações” a que temos procedido e a alterar alguns dos princípios consolidados ao longo do processo da Modernidade e partir em busca de como realizar a passagem gradativa de tais princípios para outros, devemos insistentemente nos indagar: como transcender a concepção de criança universal e a aparente necessidade de tudo controlar e pré-fixar? De que modo construir perspectivas plurais sobre e com as crianças? Como percebê-las como agentes ativos nessa sociedade? O que fazer a fim de entender seus pontos de vista? O que as diferencia e o que as distingue de outros grupos sociais? Em que este movimento reflexivo contribui para perceber sua alteridade? Quais as alternativas para superar a hierarquia na relação entre adultos e crianças? Como construir mais significados ao contrário de enfatizar verdades consagradas? De que forma transformar o controle do adulto sobre a criança em atenção? Quais desafios far-se-ão necessários nos projetos educativos? Enfim, qual o lugar que as crianças ocupam nas instituições coletivas a elas destinadas?

Procurando responder a essas indagações cabe preliminarmente dizer que, no meu entender, a mudança na sociedade exige também mudanças nos espaços formativos; requer um sistema educativo humanizante, participativo, democrático, dialógico e que desperte a consciência crítica dos sujeitos apostando numa formação que revalorize a subjetividade, a criatividade, a autonomia, todavia, sem perder o sentido de cooperação, coletividade e diálogo entre os sujeitos.

Se ainda vivemos sob o manto da Modernidade, talvez um primeiro passo para a superação de práticas educativas que tendem a controlar e explicar o ambiente com base na classificação, naturalização e padronização das crianças, procedimentos tão característicos daquele movimento, seja rever a teoria que embasa essa prática, principalmente aquela que *etapiza* o desenvolvimento e o fixa cronologicamente, controlando ou mesmo negando o presente e prevendo o tempo futuro das crianças, abstraindo-as de seu contexto social, histórico e cultural. Teoria essa difundida pelo

saber específico da psicologia do desenvolvimento<sup>19</sup>, que postula se desenvolverem as crianças todas da mesma forma, segundo os princípios da racionalização da infância, tão evidenciados no projeto da Modernidade.

Outro desafio que se põe está em olhar a criança, compreender seus modos de ser - ao mesmo tempo em que o próprio adulto pode questionar o seu jeito de ser nessa sociedade -, perceber a alteridade da criança, tentar diluir o hiato que existe nessa relação, embora respeitando as especificidades de cada um. Procurar ultrapassar as fronteiras, estabelecendo o diálogo e evitando que um dos dois esteja ausente na construção de significados. Pode contribuir para esse processo o retorno do adulto ao passado, ao seu passado como criança, a rememoração do que fez ou do que gostou na infância. Talvez isso ajude a criar sentido àquilo que foi ou que poderia ser diferente, retomando, assim, pelo exercício da alteridade, sua humanidade.

A redefinição da postura do adulto diante deste momento de ruptura paradigmática (Santos, 2000) passa pela compreensão e aceitação de que os saberes não são apenas aqueles impostos pelo autoritarismo do paradigma monocultural da Modernidade. Isto implica acreditar que não existe uma única maneira de ver e fazer as coisas, que não há apenas um caminho a tomar, um único modelo a seguir. Assim, na relação com as crianças, auscultar<sup>20</sup> o conhecimento, a experiência que elas trazem pode contribuir para confrontar realidades e interpreta-las, para buscar novas formas de construir significados. É necessário indagar sobre as propostas das crianças que geralmente vão além daquilo que se espera que elas façam, pensem ou digam. Perceber que suas atitudes, muitas vezes por fugir às normas prescritas, podem ser consideradas como comportamentos *desviantes* e *transgressivos*.

---

<sup>19</sup>. Não quero com essa crítica omitir a contribuição que a psicologia do desenvolvimento teve em determinados aspectos para explicar o desenvolvimento das crianças, mesmo quando o entendeu como natural e, portanto, previsível pela ciência, porém, é importante ressaltar que essa explicação de base biológica não é a mais abrangente nos dias atuais à medida que foram se acumulando evidências de que o desenvolvimento humano está também intimamente ligado às condições sociais e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos.

<sup>20</sup>. Auscultar: Esta categoria foi cunhada de forma a superar a idéia de simplesmente “escutar” as crianças, procurando-se ampliar o sentido para “procurar conhecer” as crianças. Ver referência. FERNANDA TRISTÃO (2004).

Com esse esforço, os adultos poderão notar que as crianças, apesar de imersas nesta sociedade e reféns das regras por ela disseminadas, também podem, como um “ser ativo desse processo, através da revelação de sua agência” (Giddens, 2003), instituir modos de ser com base em seus próprios interesses, não se limitando apenas aos dos adultos. Não será demais admitir que as crianças, talvez, possam chacoalhar os padrões instituídos através de sua irreverência, sua imprevisibilidade, sua criatividade, sua desordem, ou sua **transgressão**; revelando coisas diferentes do habitual. Na realidade esses comportamentos podem representar que as crianças ainda não foram totalmente constrangidas pelo controle dos adultos e pelas ordens instituídas na sociedade e podem, portanto, ajudar-nos no processo de constituição do novo. É uma aposta, sem dúvida, mas tão importante que não pode deixar de ser investigada em diversas frentes e de diferentes modos. Esta tem sido a grande motivação do amplo movimento de pesquisa em que o NUPEIN e outros grupos que pesquisam a educação da infância têm se engajado. É também o objetivo central da investigação que conduzi para constituir as reflexões explicitadas no presente trabalho.

Tentar compreender as motivações e os conteúdos presentes nas iniciativas de “subversão” da ordem que domina o pensamento moderno sobre as práticas sociais e, em especial, sobre a relação adulto/criança, é estar aberto aos significados que as crianças “constroem e reconstroem sobre o mundo à sua volta” (Prout, 2003); é assumi-las como sujeitos que possuem “idéias, vontades, expectativas” (Manuel Pinto, 2000, p. 83) e desejos de sempre fazer novamente, porque não têm medo de errar ou ainda de escutar várias vezes o que lhes agrada, evidenciado no seu: *Ah! Conta outra vez...* Tudo isso como possibilidade potencial de criar outras realidades, em contraposição àquilo que lhes costumamos impor como “natural” e “inquestionável”, orientados por uma visão monocultural do mundo ou desatentos ao que explicitam Pereira &, Jobim e Souza (1998):

*A **incapacidade** infantil de não entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para serem permanentemente ressignificados por nossas ações. Palavras e objetos, por serem criações humanas, não são fixos ou imutáveis. A Infância, portanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de ‘desencantar ou reencantar’ o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes. Porém, mais do que tudo isso, a criança, na sua fragilidade, aponta ao*



*adulto verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar. (p.35 e 36) (grifo meu)*

Essa lógica da criança é preciso que seja melhor compreendida pelo adulto, incluindo a compreensão de que as crianças também constroem práticas sociais que se diferenciam das dos adultos e por isso é preciso lhes facultar escolhas.

As reflexões tecidas até aqui pressupõem a percepção de que as instituições de educação não devem ser apenas palco de reprodução dos sistemas sociais e econômicos vigentes, nem tampouco servir apenas aos interesses de alguns, muito menos ainda dar continuidade ao “disciplinamento” dos corpos das crianças, como descreve Foucault<sup>21</sup>, à padronização de ações e idéias ou à unificação das linguagens, mas devem, isto sim, contribuir para serem espaços de ampliação de vivências múltiplas, que se abram às novas partituras e às possibilidades de encontro e confronto entre as diversas melodias que nós, os seres humanos de qualquer idade, podemos inventar.

Enfim, o projeto político-pedagógico, pelo qual conclamo aqui o engajamento, contém como fundamento a luta por uma sociedade mais democrática, mais humana, mais solidária e mais feliz. Comprometido, portanto, com as infâncias vividas singularmente por cada criança (e pertencentes a uma categoria estrutural – Qvortrup, 1999)<sup>22</sup>, percebendo-as como parte constitutiva desta sociedade e com um lugar de direito a ser vivido nos espaços de educação coletiva. Acredito que as instituições de educação coletiva sejam **um** dos caminhos possíveis para que os sujeitos, adultos e crianças, situados histórica e culturalmente, possam reinventar a realidade que os cerca na busca de outras relações sociais que se descolem do “velho” modelo, rumo a uma nova humanidade.

**“Eu sei que vocês brincam disso há um tempão, mas agora eu estou no meio. E eu sou diferente...”**

(Nita, personagem da história; Bento-que-bento-é-o-frade de Ana Maria Machado)

<sup>21</sup> Segundo o autor, no século XVIII o corpo é descoberto como objeto e alvo de poder, é dócil e frágil, por isso facilmente manipulável, ao ser submetido pode ser transformado e aperfeiçoado. “Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (2006, p. 118)

<sup>22</sup> Categoria Estrutural: A categoria infância mantém-se independente dos sujeitos concretos que a constituem em cada momento histórico, mesmo com as variações na estrutura da sociedade

### 2.3 Transgressão: os sobretons desse termo

A transgressão está no coração da mentalidade ocidental. A idéia de que existem leis morais da natureza está tão arraigada no ocidente que tendemos a ver rupturas nessas leis toda vez que o comportamento de alguém nos confunde ou nos afronta (JAMAKE HIGHMATER)<sup>23</sup>.

A idéia da qual se partiu para examinar as ações das crianças na creche foi a de procurar perceber se existiriam aspectos emancipatórios naquelas ações consideradas pelos adultos como de transgressão. A intenção foi aglutinar elementos teóricos e empíricos que permitissem romper os limites formais do ato de transgressão em si e alargar a visão a fim de possibilitar o desvelamento de dimensões subjacentes que o termo possa carregar. Procuro trazer aqui o significado de transgressão das crianças como os jeitos que elas encontram para transpor o que lhes é imposto, determinado, na busca de sua dimensão de alteridade e, portanto, como o cerne do processo de descoberta, de criação, os quais, articulados ao processo de reprodução, co-editam as transformações sócio culturais que empreendemos ao longo do tempo.

Meu primeiro movimento foi, então, de natureza conceitual, ou seja, procurar discutir o significado de transgressão. Observa-se que ao longo da história, em uma perspectiva “civilizatória”, o transgredir tem aparecido com uma conotação sempre ligada ao proibido. Assim, encontra-se o termo como sinônimo de *subversão* nos dicionários Jurídicos (como já referido no preâmbulo deste trabalho), o que significa dizer que aparece associado a termos como violação, infração de princípios ou normas, ou ainda como insubordinação às leis ou às autoridades constituídas. Nos dicionários de Língua

---

<sup>23</sup> In: Bereitti, Eliane Borges. *Transgenders: questionando os gêneros*. de. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. [www.rbleditora.com/revista/ingles](http://www.rbleditora.com/revista/ingles)

Portuguesa, Aurélio e Luft<sup>24</sup>, *transgressão* também aparece associada a infração, violação, desobediência, portanto, também com uma conotação adversa à ordem social estabelecida. Etimologicamente, a palavra *transgressão* vem do latim **transgredi** e significa “ação que leva uma pessoa a atravessar uma fronteira para outros mundos.”<sup>25</sup>

Em busca que realizei no banco de teses e dissertações armazenado na CAPES não encontrei (até 2006) trabalhos na Educação Infantil que tivessem (nos títulos, nas palavras –chave ou nos resumos) utilizado o termo *transgressão* como mote das discussões. Na busca em outras bases de dados, que incluíam também livros e periódicos, localizei o termo, e uma boa surpresa: algumas dessas fontes faziam referência a aspectos que se coadunam com a perspectiva que procurei colocar aqui. Veja-se, por exemplo, o texto de Peter McLaren (2002), “**Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**”, no qual, ao falar sobre a resistência dos alunos, a conceitua da seguinte maneira: “são tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares”. (p.128). Um outro exemplo pode ser encontrado na tese de doutorado da professora Manuela Ferreira (2002) “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!**”, indicando que as crianças lançam mão de estratégias para transgredir as ordens instituídas pelos adultos, revelando que os espaços dos ‘jardins de infância’ se constituem como espaços de múltiplas interações com sentidos diversos e confrontos entre as deliberações dos adultos e as ordens instituintes das crianças.

Para a antropóloga Neusa Gusmão (2003), em um artigo intitulado “**Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo**”, o sentido de *transgressão* pode ser exemplificado pelo comportamento das crianças que, ao perceberem as coisas que as circundam, as consideram contraditórias, nas quais as regras são incompreensíveis na sua lógica de ver o mundo. Agem assim de maneira diferente procurando entendê-lo, o que não significa desobediência, mas a forma pela qual as crianças compreendem o entorno em que estão envolvidas. Também o antropólogo Raul Iturra vai na mesma direção quando vaticina que transgredir “é parte do conhecimento experimental da

<sup>24</sup> As referências dos dicionários de língua portuguesa, Aurélio e Luft, encontram-se no final do trabalho.

<sup>25</sup> Busca no site: [www.rbleditora.com/revista/ingles/eliane44.html](http://www.rbleditora.com/revista/ingles/eliane44.html). Em 10 de setembro de 2006

criança que compara o real que lhe acontece, com o real introduzido pelos adultos que, ou reduzem o real unificando-o ou inventam histórias onde a criança não se vê ou se reconhece”. (apud GUSMÃO, 2003, p. 204).

Os exemplos sobre o assunto em pauta acima citados e outros que encontrei, mas não cito diretamente<sup>26</sup>, indicam que há respaldo para se insistir na perspectiva da transgressão para além da conotação negativa que tem pesado sobre o termo.

Segundo Iturra, tanto as crianças, quanto os adultos transgridem, porém, penso que as crianças por terem pouca privacidade e estarem de maneira mais constante sob a vigilância dos adultos são mais suscetíveis de serem ‘descobertas’ nas suas transgressões. No entanto, mesmo sob vigília, seus movimentos ainda não se enquadraram nos ditames de um sistema que prima pelo homogêneo e que lhes é preexistente, logo, as crianças não deixam de criar situações ‘ilícitas’ para viverem experiências em que se reconhecem como autoras de suas práticas e que definem seus papéis sociais, ainda que provisoriamente.

Dessa forma, a transgressão passa a ser para a criança um meio de ela viver ao revés da ordem ditada pelos adultos, e que, paradoxalmente, é assim que elas fazem valer seus direitos de pensar por si e tomar decisões.

Cito a seguir uma passagem, já consignada no preâmbulo deste trabalho, para justificar as reflexões que faço sobre o fato de as crianças assumirem, em alguns momentos, a autoria das cenas.

Numa manhã na creche, foi proposto pela professora a ida das crianças ao parque, porém, Emília (três anos) resolveu voltar para a sala para brincar com as loucinhas e também com uma das bolsas do cabideiro. Duda, ao vê-la, também entrou em sala. Emília então convidou-a a brincar, ao passo que Duda retrucou:

*-Tu não sabes que a professora não deixa nos ficá aqui?*

Emília respondeu:

*-É só um pouquinho!*

Duda mais uma vez argumentou:

*-Eu vou lá falá pra professora.*

Emília respondeu:

---

<sup>26</sup> SANTO (1996); BATISTA (1998); PRADO (1998); SOUZA (1998); CAMPOS (2000); COUTINHO (2002); SILVA (2003); MARTINS FILHO (2005); AZIBEIRO (2006).

*-Nada a vê Duda, fica aqui.*

Duda, então, se virou para mim e falou:

*-Vai lá Elaine, pede pra professora deixá nós ficá aqui.*

Antes que eu falasse alguma coisa, Emília interveio:

*-Não fala, não fala. Ahhhh Duda, fica aqui.*

Duda coloca a mão na cintura e pega uma bolsa.

Emília também pega uma bolsa e coloca *loucinha* dentro.

Novamente Duda adverte-a:

*-Não pode levá loucinha pra rua. Agora eu vou falá pra professora.*

Emília insiste:

*-Não fala nada Duda, tu também tá com a bolsa.*

Duda então responde:

*-Eu só vou um pouquinho lá fora com a bolsa tá?*

Ao que Emília retruca:

*-Mas aí a professora vai te vê.*

Duda vai até a porta e chama por outra menina:

*-Stefani! Amiga! vem aqui, rápido!*

Emília também chama:

*-Stefani, vem!*

Stefani entra na sala coloca a mão na boca e fala:

*-Ai, ai, ai! o que vocês tão fazendo?*

Emília responde:

*-Fica aqui que tu és a mamãe, tá?*

Duda, que tinha saído da sala, volta com outra menina, Tuana. Esta pergunta:

*-Deixa eu brincá também?*

Emília diz para Tuana pegar uma bolsa.

Nesse momento, o adulto que substitui a professora da sala, temporariamente, entra e fala:

*-Meninas ! É para brincar lá fora, com os brinquedos do parque.*

As crianças se entreolharam, mas não contestaram e foram para o parque, porém, levaram as bolsas sem que a professora as visse. Emília levou também *loucinhas* e livros de história dentro de sua bolsa.

Já no parque as crianças continuaram juntas ainda por muito tempo, combinando brincadeiras de mamãe e filhinha, ladrão e bandido e também a contar histórias, utilizando os materiais levados da sala.

(Registro escrito e fotográfico - 31/05/2006)

A passagem acima parece nos mostrar que a criança, mesmo não tendo legitimadas suas ações, evidencia sua condição de partícipe e sujeito ativo, ainda que na clandestinidade. Emília, mesmo sendo uma das crianças desse grupinho, mais nova de idade, porém com mais tempo de creche, convenceu as outras meninas a transgredirem as regras para aquele espaço e momento e ‘curtirem’ juntas a brincadeira proposta por ela. A cumplicidade do grupo fez com que a brincadeira não fosse finalizada mesmo quando o adulto pediu para que elas voltassem ao parque.

Por que as ‘transgressões’ das crianças são consideradas negativas? Talvez uma das respostas esteja na hegemonia de uma estrutura igualitária pelo avesso, em que o agir diferente é considerado ameaçador a um contexto sociocultural considerado legítimo, porque pretensamente universal. Tentemos então refletir sobre o que alerta Neusa Gusmão: “Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar explorar em nome de um modelo cultural que se acredita, universal e humano”. (1999, p. 43)

A criança solta-se das amarras da submissão quando extrapola o real instituído e quando institui, a partir da sua imaginação, um campo de possibilidades de ação, de reação e renovação daquilo que lhe é apresentado como imutável, principalmente quando compartilhado com seus pares. O cerne dessa capacidade e da ação transformadora, identifico como transgressão de resistência<sup>27</sup> das crianças. A transgressão constitui-se então um modo de experimentar e de agir que se diferencia do que está posto na ordem social, ou mais especificamente nesta pesquisa, na ordem microsocial dos espaços da educação infantil. Ao buscar então perceber e interpretar este mundo, a criança deflagra uma nova ordem. Para corroborar o que estou argumentando, cito Gusmão:

*O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não. (2003, p. 204)*

Acredito que a transgressão das crianças não seja de natureza intrínseca ou entidade ontológica, mas resultado de sua maneira de ver o mundo, das experiências vividas no seu entorno, das imposições hierárquicas e das relações compartilhadas com aqueles

---

<sup>27</sup> Explicito o significado de transgressão de resistência no item 2.4.2.

que se tornam cúmplices de suas criações, as outras crianças. Tudo isso se torna conteúdo para o repertório imaginativo das crianças, fazendo-as construir novas maneiras de agir sobre o real do qual elas fazem parte e alcançar, assim, seus intentos.

Acredito, portanto, que a transgressão não seja apenas oposição aos adultos, mas a expressão dos desejos, dos sentimentos e dos conhecimentos das crianças que extrapola a espontaneidade de uma mera ação. As crianças não querem apenas incorporar os valores do mundo adulto, a construção de sua capacidade de inconformismo e indignação (Santos, 1996) diante das situações que lhes são apresentadas ainda não lhes foi roubada, portanto, sua participação não é uma apropriação passiva, mas uma reconstrução por meio da qual procura dar sentido a um sistema de regras, reconstrução esta que, muitas vezes, foge ao controle e entendimento dos adultos. Vale então citarmos a afirmação de Azibei: “Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou perceber – o inusitado, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo deslocamento de significados enrijecidos, cristalizados” (2006, p.87). Isso poderia desnaturalizar o olhar dos professores, levando-os à recuperação do “espanto” e da “indignação” de que nos fala Boaventura Santos, contribuindo para a desestabilização do que é banalizado diariamente no processo educativo, e para a emancipação dos sujeitos, livrando-os da regulação por um sistema que oprime tanto adultos quanto crianças.

Alguns profissionais da creche parecem ter consciência de que as regras existentes funcionam como limitantes das ações das crianças, mas que nem por isso as crianças as aceitam pacificamente. Embora considerem necessário o estabelecimento dessas regras, não consideram de todo negativo o rompimento destas pelas crianças.

*Muitas vezes considera-se que as crianças transgridem, mas acho que elas querem mesmo é brincar, mexer, descobrir. Nós temos que colocar regras e é difícil lidar com aquilo que é certo para os adultos mas que não é certo para as crianças. Nós percebemos a contestação deles daquilo que é proibido, no olhar. As vezes não se consegue fazer com que todos sigam o que é proposto. A criança transgride quando ela usa formas para burlar as normas impostas e no final acabar fazendo o que querem, as vezes até sem o adulto perceber. (Professora: Susi,)*

A capacidade de transgressão das crianças pode fazer com que os adultos percebam outras maneiras de ver o que está tipificado como normal na realidade, pode fazer com que os adultos se admirem com o que a criança pensa e manifesta quando destoa daquilo que seria ‘adequado’ para sua idade e tamanho. O conflito de saberes e modos de ação podem criar ‘modelos’ alternativos de pensar a realidade. É preciso, portanto, compreender a visão e lógica subjetivas das crianças.

Mais uma vez constatemos a lógica diferenciada das crianças:

Uma das crianças, Abano, demonstrou não gostar de beterraba ralada que lhe foi servida pelo adulto no horário de almoço e acabou criando uma maneira de se livrar dela. Deixou que alguns pedaços de beterraba ralada ‘caíssem’ do seu prato.

Tuana, ao flagrá-lo, disse-lhe:

- *Ai, ai, ai, vou dizê prá professora.*

Abano, com o dedo indicador sobre os lábios, respondeu:

- *Não... é uma minhoquinha que qué i pra casa.*

(Registro escrito - 05/04/2006)

A ‘transgressão’ nos indica que a criança não está inteiramente subjugada a um espaço uniforme. Ao transgredir ressalva sua capacidade de crítica, de proatividade e criação, mesmo diante da interdição do mundo dos adultos. As crianças criam brechas para viverem como crianças e, muito mais do que descobrir, as crianças reinventam caminhos para atingir seus interesses e desejos. “A infância não é nunca o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocarmo-nos em posição de escuta” (LARROSA apud GUSMÃO, 1999, p. 51. grifo do autor).

Construir novos cenários para que as crianças possam, junto com os adultos, protagonizar as cenas e decidir o itinerário da história é compreender que elas não apenas reproduzem o que lhes é imposto, mas também, por meio de sua imaginação e transgressão, criam novos desfechos para aqueles enredos que pareciam predeterminados.

Mais uma vez percebe-se o papel importante daqueles adultos que cuidam das crianças e as educam. Dessa forma, concordo com a proposta da professora Gilka Girardello :



*A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive faz também uma diferença: a qualidade da vida imaginativa das crianças se beneficia de um ambiente favorável ao seu **faz-de-conta** e onde os adultos estejam também em contato com **a sua própria** vida de fantasia e consigam apontar o mundo para as crianças de modo sugestivo e inspirador. (2005,p. 34)*

Ora, apesar de perceber que é por meio do confronto das diferenças que há possibilidade de instituição do novo, por que ainda se nega o diferente? Por que ainda insiste-se em realçar o prefixo negativo que carrega a criança como incapaz, incompetente, imatura? Seria insuportável vê-la abalar o ‘mundo da ordem’? Segundo Gusmão, (...) “as crianças são também um ‘outro’, estrangeiro no mundo dos adultos e assim, vistas como sujeitos inacabados da condição humana” (1999, p. 42. Grifo da autora).

Penso que este seja mesmo um dos desafios da educação: trabalhar com o novo, com as diferenças, com a alteridade. Contudo, apesar do discernimento acerca dessa necessidade, encontram-se justificativas para a efetivação daquilo que proclamamos teoricamente como indispensável, como no depoimento de uma das professoras:

*A gente ainda está tentando trabalhar com as diferenças, estamos aprendendo, algumas coisas deveria ser permitido mas, temos 20 crianças.  
(professora Vânia)*

Ao se ignorar a dimensão de alteridade das crianças, também não se reconhece sua subjetividade e sua maneira diferente de conhecer, pensar e agir; toma-se como lógica dominante aquilo que é narrado apenas pelo adulto. Essa ‘outra’ criança precisa então ser pensada como igual dentro de suas diferenças. Vale lembrar, conforme nos alerta a antropóloga Clarice Cohn, que, “a diferença entre as crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (2005, p. 33). Assim, essa distinção de saberes, de ações e de expressões é resultado das experiências e situações vividas pelas crianças e dos contextos em que estão inseridas, logo, sua identidade é única, apesar das múltiplas trocas e relações que estabelece com outras crianças, adultos e meio. Essas singularidades plurais fazem com que as crianças interpretem e signifiquem as coisas de maneira diferente dos adultos, portanto, agindo

também de forma diferenciada. Isso é que pode possibilitar que rompam o enquadramento a elas destinado pela ordem e relações sociais dominantes e reinventem, por meio de sua imaginação e questionamento, espaços mais dinâmicos e criativos.

Não tenho, contudo, a ingenuidade de não perceber que o grande fator limitante de um processo desse feitio é a estrutura das relações de poder instaladas em cada formação social. Quanto mais arraigada estiver a estrutura de manutenção de uma determinada ordem, mais difícil será permitir aflorar estes movimentos e esta contribuição das crianças para a cultura em geral.

## 2.4 À guisa de ilustração: algumas histórias e reflexões em torno do que dizem as crianças.

### 2.4.1 I Ato “Bento-que-bento é o frade! Fareis tudo o que seu mestre mandar?

*Fazeremos todos!”*. “Deu, já brincamos demais!”: As regras instituídas nos espaços e tempos da instituição de educação infantil.

“Abomino a ordem que confisca o tempo e ensaia tão cedo a prisão perpétua do comportamento”.

(Carlos Drummond de Andrade)

A professora pede que todos se sentem nas cadeiras para a próxima atividade.

Raudio levanta-se e vai até uma pilha de colchões, encosta seu ouvido neles e me fala:

- *Ihhh! acho que tem barulho de mar aqui.*

Também encostando meu ouvido nos colchões, disse-lhe:

- *É, tem barulho de mar e de peixinho nadando.*

Nisso, duas meninas, Stefani e Tuana, levantaram-se para ouvir o barulho e Stefani diz:

- *Não tô escutando nada.*

Raudio pediu para que ela encostasse o ouvido mais perto de um burquinho que havia num dos colchões:

- *Oh! Daqui dá pra ouvi até o tubarão.*

As crianças aos poucos foram chegando para ouvir (nesse momento, ambas as professoras saíram da sala), em pouco tempo todas as crianças estavam correndo pela sala porque o tubarão, caracterizado por Raudio, queria pegá-las. As crianças esconderam-se sob as mesas e cadeiras; as gargalhadas e o barulho foram inevitáveis.

Rapidamente o tubarão virou ‘pitt bul’, contribuindo para mais correria . Quando a professora retornou, bateu palmas e disse:

- *Pessoal, vamos todos sentar.*

As crianças rapidamente sentaram-se e Raudio exclamou:

- *Deu, já brincamos demais!.*

(Registro escrito e fotográfico - 19/04/2006)

O que pode significar essa última frase dita por uma criança de três anos, no interior de uma instituição que deveria ser um espaço subsidiário de trocas, de vivências lúdicas e, por isso, de ampliação e diversificação de experiências entre crianças e adultos?

**Vamos sentar!** Esta é uma das frases recorrentes na sala em que as crianças, sujeitos desta pesquisa, estão. Palavras que se repetem durante os dias e que acabam se transformando num ritual ou mesmo numa rotina. Ao longo da pesquisa cito a expressão ritual com uma certa tendência negativa, porém gostaria de relativizar essa conotação, salientando a flexibilidade que a expressão nos possibilita<sup>28</sup>. De acordo com DaMatta, os rituais servem para promover a identidade social de uma sociedade. O autor segue dizendo, “o ritual constitui um domínio privilegiado para manifestar aquilo que se deseja perene ou mesmo ‘eterno’ numa sociedade” (1997, p. 30). Já sobre a rotina, DaMatta a situa como sendo os eventos rotineiros e repetitivos do dia-a-dia. (ibid, p. 47)

Mclarem (1992) argumenta que os rituais podem ser ruins ou bons. São ruins quando restringem as subjetividades, limitando o diálogo. Podem ser bons quando possibilitam aos participantes uma reflexão crítica sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida.

Refletir sobre os rituais praticados na instituição de educação infantil e sua, aparente, naturalização ao longo do dia não é tarefa das mais fáceis. Os rituais são transformados em normas e regras que acabam sendo compreendidas como expressão da verdade e como interesse de todos. De acordo com Enguita (1989),

---

<sup>28</sup> Os textos literários, por excelência, tratam de questões que trazem consigo tais ambigüidades. Para ilustrar, trago a concepção de ritual consignado no livro ‘O Pequeno príncipe’, em que o termo toma dimensões diferenciadas para quem o pratica : “Ritual é o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, adotam um ritual. Dançam na quinta –feira com as moças da aldeia. A quinta –feira é então o dia maravilhoso! Vou passear até a vinha. Se os caçadores dançassem em qualquer dia, os dias seriam todos iguais.” (SAINT-EXUPÉRY 2005, p. 70)

*Ao aprender a viver na escola, nosso estudante aprende a subjugar seus próprios desejos à vontade do professor e a submeter suas próprias ações no interesse do bem comum. Aprende a ser passivo e a aceitar a rede de normas, regulamentos e rotinas em que está imerso. Aprende a tolerar as pequenas frustrações e a aceitar os planos e a política das autoridades superiores, mesmo quando sua justificação permanece inexplicada e seu significado obscuro. (p. 181).*

Da mesma forma que as crianças, os adultos também parecem transformar-se em peças de uma engrenagem que exige deles, em tempo integral, organização, silêncio e ordem, como forma de legitimar sua condição de educadores, não percebendo daí sua condição de subserviência a um sistema que prima pelo homogêneo e que portanto, determina como deve proceder. Logo, as regras não são problematizadas porque se inserem na maneira de estruturar aquele ambiente. A organização da sala, e mesmo do espaço mais ampliado da instituição, parece trazer elementos da totalidade de uma sociedade marcada pela burocratização e instituição de regras, a fim de padronizar comportamentos. Essa reprodução, efetivada geralmente pelos adultos (mas também pelas crianças em pequenas situações), parece se estabelecer como forma de controle e condicionamento da postura das crianças, e faz com que não as vejamos ou reconheçamos nesse espaço.

A condição a que muitas vezes são submetidas as crianças faz com que criem, algumas vezes, suas próprias alternativas para extrapolá-las, numa clara demonstração de que o poder do adulto não é, a todo o momento, absoluto, pois que encontram brechas para transpô-lo, mesmo que provisoriamente. Raulo, ao imaginar uma praia com peixes e tubarão, transcendeu os limites que o concreto real lhe apresentava e, por meio da ludicidade, promoveu uma realidade utópica, principalmente ao ser partilhada com os amigos, ampliando seus elementos imaginários, ou criando, conforme Kramer (1992):

*Imaginação. Fantasia. Descoberta. Sonho. É isto o que se apresenta em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fato ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações.. (p. 120 e 121).*

As crianças vão atrás de seus sonhos, de uma utopia possível, ainda que interrompidas pelas solicitações das professoras. Mas afinal! Que linguagens os adultos utilizam? Quais relações eles estabelecem com suas múltiplas dimensões? Foram-lhes subtraídas ou roubadas estas ou fossilizaram ao longo dos tempos?

O movimento, o grito cria tensão nos professores, o inusitado causa aflição e uma sensação de descontrole que os leva a bater palmas para que a ordem seja refeita e o controle assumido já que, nas palavras de Gusmão,

*A desordem inquieta a ordem constituída, fragiliza o poder dos que dominam o espaço, o tempo, os objetos, assim a escola (...) criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste do roteiro elaborado.. ( 1999, p. 64).*

As crianças resistem; a hierarquia, entretanto, sufoca-as. Resta, então, expressar: **“Deu, já brincamos demais!”**. Poderíamos dizer que a ‘sabotagem’ das estratégias das crianças, pelos adultos, seria sua inobservância dos mundos criados por elas como alternativas de afirmação de seus interesses, de seus direitos, impressão de suas marcas, o que o adulto desconhece justamente porque lhe fizeram acreditar que a história já está escrita e que, portanto, outras inscrições não são possíveis.

**2.4.2 II ATO “Carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos (...) era o mesmo que catar espinhos na água, era o mesmo que criar peixes no bolso...”** Os propósitos dos ‘despropósitos’: transgressão lúdica e transgressão de resistência – polissemia de olhares

“A criança que pensa em fadas e acredita em fadas

Age com um deus doente, mas como um Deus  
 Porque embora afirme que existe o que não existe  
 Sabe como é que as coisas existem, que é existindo  
 Sabe que não há razão nenhuma para nada existir  
 Sabe que ser é estar em um ponto  
 Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.”  
 (Fernando Pessoa)

Hora do lanche. A professora fala:

- *Vamos guardar os brinquedos para lanche.*

A maioria das crianças guardou os brinquedos e foi sentar nas cadeiras. Porém, Emília e Stefani, que até o momento brincavam com as bonecas, colocaram-nas na estante e pegaram uma cesta de loucinhas para lavar (na sala há várias loucinhas de plástico e uma pia de brinquedo também em plástico).

Emília falou para Stefani:

- *Vem, vamos lava as loças que tão muito suja!*

Stefani concordou:

- *Tá!*

A professora, ao ver as duas ainda com os brinquedos, disse:

- *Eu disse para guardar os brinquedos.*

Emília respondeu:

- *Não pode, as loças tão sujas, não dá pra guardá*

Quando novamente a professora indagou sobre os brinquedos, Emília respondeu:

- *Agora nós vamos secá, tá tudo molhado.*

Mais uma vez a professora perguntou:

- *Deu, já terminaram?*

Agora foi a vez de Stefani falar:

- *Não tem pano pra secá, vamos precisá esperá que as loças sequem...*

Nesse momento algumas louças caíram no chão e Emília rapidamente falou:

- *Ihhh! Sujou tudo, vamos te que lavá tudo de novo.*

A professora então pediu que os brinquedos fossem guardados para que o lanche pudesse ser servido, uma vez que só faltavam as duas meninas na mesa.

Sem mais alternativa, Emília falou baixinho para Stefani:

- *Dexa depois nós lavamo de novo!*

Guardaram as loucinhas e foram sentar.

(Registro escrito e fotográfico - 11/04/2006)

O arrumar a sala para o lanche parece ser uma regra explícita no cotidiano, não se pode passar para outra tarefa antes de ‘organizar’ o que já estava sendo feito. Esta parece então uma condição espaço/temporal marcada pelo adulto, independente do coletivo de crianças estar ainda interessado nas brincadeiras. A arrumação da sala é iniciada com a fala da professora quando diz: “Tá na hora de guardar os brinquedos”. Mais uma vez

transitamos entre o que é singular e o universal, ou seja, a ordem do adulto corresponde às ordens de uma sociedade que possui tempo e espaços fragmentados e determinados aos quais as pessoas devem se enquadrar. “A autonomia da ação que os indivíduos possuem nas rotinas comuns acaba sendo diluída em contextos sociais ortodoxos.” (GIDDENS, 2003, p. 72).

As ordens precisam ser estabelecidas para organizar aquele tempo e espaço “desordenado”, estabelecendo aqui uma relação de poder naturalizada. Esquecemo-nos, então, ou jamais paramos para refletir, que a complexidade que envolve o cotidiano das crianças traz em si a ordem e a desordem, o detalhe e o múltiplo, sendo que o confinamento das polaridades sugere a disciplina dos corpos: “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo: trata-se de lhe impor uma ‘ordem’.”. (FOUCAULT, 2006, p. 127).

Porém, mesmo sendo confrontados interesses, e mesmo a voz do adulto tendo maior dominação, não há ausência de estratégias, ou como estou chamando, de **transgressões de resistência**, as quais entendo como sendo aquelas ações das crianças que advêm da construção de novos sistemas de valores partilhados entre os pares, de regras e estratégias criadas por elas para alcançar seus interesses, por isso não são naturais ou intrínsecas às suas constituições, mas deliberadas por elas intencionalmente. Isso leva as crianças a prolongarem seus intentos, seus interesses, principalmente quando existe cumplicidade entre elas, somando forças.

Novamente observamos que, se por um lado as crianças conformam-se aos espaços e tempos instituídos pelo adulto e, no episódio em questão, ao primeiro pedido arrumam e guardam os brinquedos aderindo ao modelo imposto pela realidade, por outro, é bem verdade também que ao som das ordens da professora as crianças criam, segundo Ferreira:

*uma estratégia de ação que age onde o poder instituído não previu que se agisse e daquela maneira, ampliando ao máximo o tempo de brincar dentro do tempo limitado da arrumação”. Ferreira ainda completa dizendo, “(...)porquanto os objetivos visados pela ordem de arrumar são, para todos os efeitos cumpridos. O que se torna então importante é a noção de interesse das crianças e a sua articulação com a ação reflexiva, incluindo as possibilidades de subversão e desafio do tempo*

*contado que subjazem às propostas enunciadas pelas crianças.* (2002. p 217)

No caso em análise, as crianças demonstram uma lógica diferente da dos adultos, situação em que, mesmo não os afrontando diretamente, conseguem imprimir sua alteridade, com um jeito de pensar e de agir que difere do adulto e da ordem institucional alterando, em certa medida, o cotidiano da educação infantil.

Numa dada ocasião observei que uma das solicitações das professoras era que crianças não ficassem de pé sobre os balanços ou que não descessem de cabeça para baixo o escorregador. Entretanto, Cinderela por duas vezes se colocou de pé no balanço e Raudio desceu o escorregador de cabeça para baixo. Quando repreendidos, Cinderela sentou-se e Raudio falou: “Ah! É só um pouquinho!”. A professora respondeu: “*Te conheço!*” e ele desceu por mais duas vezes o escorregador, de cabeça para baixo.

Neste caso, as crianças, ao divergirem das solicitações dos adultos, estão vivenciando outras situações pouco experimentadas, obtendo outras visões das coisas, não tendo, talvez, a intenção de afrontar o adulto. Tal situação estou chamando, preliminarmente, de **transgressão lúdica**, entendendo essa ação não como intencionalidade de se opor ao adulto, mas como necessidade de viver sua ludicidade, de conhecer o mundo experimentando. Entendo ainda que tanto a *transgressão lúdica* quanto a *transgressão de resistência* não sejam naturais ou espontâneas, mas que diferenciam-se uma das outras pelo grau de intencionalidade das ações ou seja, na transgressão de resistência as crianças elaboram estratégias mais complexas para burlar o que está instituído, o que ocorre geralmente com a ausência dos adultos. Acredito portanto, que ambas sejam marcas deixadas pela criança, marcas de sua alteridade de seu ser e fazer diferentes, transcendendo a conotação negativa que o termo transgressão possa trazer na ótica da ordem prevista no paradigma da Modernidade.

As crianças, ao se diferenciarem dos adultos e também entre si, nas diversas formas de socialização, nas brincadeiras, nos ritmos, na compreensão das coisas, nos gostos, nas idéias, nos sentimentos, enfim, nas formas de ser e agir no mundo ou de representá-lo simbolicamente, estão demonstrando uma lógica que se distancia da racionalidade do adulto. As crianças, ao transgredirem estão muitas vezes buscando seus interesses, construindo novos sistemas de valores e regras advindos de uma ordem inversa da dos



adultos. Mais uma vez afirmo que as transgressões podem ser o cerne da produção, da criação que, no diálogo com o que está posto, introduzem uma das condições para transformar e alterar a realidade, que é o questionamento, podendo através deste movimento instituir o novo.

**2.4.3 III ATO “Poderias me dizer, por favor, que caminho devo tomar? – Isso depende bastante de onde você quer chegar. – O lugar não importa muito... – Então não importa que caminho você vai tomar...”** Experimentando novos caminhos: do conformado ao transgredido. Da reprodução à criação.

Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos.

(Clarice Lispector)

Em certa ocasião, durante o período da pesquisa, ao saírem da sala para o parque, as professoras pediram que as crianças não tirassem seus sapatos em razão do chão estar molhado (havia chovido pela manhã).

Stefani, ao sentar-se no balanço, tirou o tamanco.

Emília que já estava apreciando o tamanco de Stefani desde a sala, lhe perguntou:

*-Dexa eu botá teu tamanco?*

Stefani consentiu com a cabeça.

Emília tirou seu tênis e deixou-no dentro da casinha de madeira que há no parque, calçando rapidamente o tamanco.

Não tardou para que o tênis fosse visto por uma das professoras que falou:

*-Emília, o que nós combinamos na sala?*

Emília disse “tá”, pegou seu tênis e, ao contrário do que a professora lhe lembrou, esperou que esta se afastasse e foi para trás da casinha de madeira, tirou suas meias e as colocou junto com seu tênis sob umas folhagens. Já calçada com o tamanco, ela andava para um lado e outro atrás da casinha. Quando me viu, parou e olhou-me assustada, talvez achando que eu iria denunciá-la, porém abaixei a cabeça e continuei escrevendo. Emília ficou por mais um tempo, pulando com um pé, com os dois, experimentando de todas as maneiras o tamanco de sua amiga. Quando resolveu sair do esconderijo foi descoberta pela outra professora que lhe disse:

*-Emília, o que nós combinamos, vá calçar seu tênis, por favor.*

Emília devolveu o tamanco para Stefani e calçou novamente seu tênis, mas não sem indagar:

*-Stefani, depois dexa eu botá mais um pouquinho lá na sala?*

( Registro escrito - 29/03/2006)

Tenho observando que, apesar das regras não estarem visualmente explícitas ou descritas, são convencionadas; já estando, portanto, cristalizadas no imaginário do coletivo da unidade em pauta. As regras são prescritas e não permitem ponderações,

assim o “não tirar os calçados”, que poderia ser uma medida preventiva para que a criança não ficasse com o pé no chão, não é relativizada quando a criança, como alternativa, coloca o tamanco de outra criança que está no balanço e, por conseguinte, não ficaria com o pé no chão molhado. Dessa forma, as regras não surgem para se adaptar às crianças e sim o contrário. No dizer do professor Sandro Sell; “Deve-se obedecer porque se trata de uma ordem e não porque faça sentido.”(2006, p. 104)

Refletir sobre a dualidade da estrutura social – estruturada e estruturante<sup>29</sup> – e sobre como as ações das crianças, por um lado, são restringidas, obrigando-as a reproduzir a ordem constituída e, por outro lado, fazendo-as criar estratégias para extrapolar essa condição imprimindo suas marcas, pode fazer o adulto perceber de que modo a rotina acaba sendo naturalizada e qual objetivo de sua existência. De forma evidente, quando se está em contato com crianças pequenas, a dimensão do cuidado está presente em todos os momentos, porém, faz-se mister entender que essa dimensão não deveria colonizar outras tão importantes quanto esta, como a dimensão da imaginação, da fantasia, do sonho.

Outro episódio que abaixo relatarei, também chamou-me a atenção.

Numa dada situação, foi combinado que as crianças iriam para ao parque, porém, a professora pediu para que ninguém mexesse na areia, porque estava molhada, tampouco na água.

Duas das crianças: Raudio e Maicon, demoram para ir ao parque pois tinham pedido para ir ao banheiro, as demais foram com a professora em fila.

Voltei para sala para ver o que estavam fazendo. Ambos estavam no banheiro e tentavam encher a boca com água, porém como riam acabavam engolindo ou jogando fora.

*-Vamos, vamos, ah, deixa que eu levo* – disse Raudio, referindo-se, aparentemente, a levar água na boca para o parque.

Ao passo que Maicon retrucou:

*-Não pode, tu vai deixa fugi* – em razão talvez do fato de que Raudio, não tendo os dois dentinhos da frente, fosse deixar a água escorrer.

Raudio falou mais uma vez:

*-Dexa, dexa.*

Acabaram indo para o parque sem água, no entanto, dando gostosas gargalhadas (Registro escrito - 04/04/2006).

Penso, como Gobbi, ser o espaço da Educação Infantil o “local privilegiado para expressão do ser criança, onde brincar, correr, fazer arte em seu sentido mais amplo

---

<sup>29</sup> Ver GIDDENS (2003)

possa acontecer e onde meninos e meninas tenham sua potencialidade oportunizada para que possam ter de fato o direito à infância” (GOBBI, 2002, p. 149).

É necessário termos em perspectiva que as relações estabelecidas entre as crianças e estas com os adultos devam ser gestadas por meio da partilha de experiências, ações, sentidos e de significados sobre a realidade circundante. Dessa forma, partiremos do princípio de que a criança constrói seu mundo social e cultural no encontro com o ‘outro’ e que não apenas incorpora passivamente as ações e idéias na relação intergeracional, como também num constante movimento de assimilação e transgressão, elabora novas composições, rompendo com as ordens estabelecidas. Assim, a criança imprime sua marca e inscreve-se numa história na qual ela é tanto atriz como autora.

Outra situação presenciada no parque reforça meu relato acima:

Stefani estava sentada em um dos balanços de madeira quando resolveu se balançar de pé sobre ele. Quando a professora percebeu, falou:

- *Stefani o que já foi combinado: balanço é para sentar e não ficar de pé, se você não quer brincar dê para seu amigo!*

Stefani rapidamente sentou sem expressar-se verbalmente, porém, por um curto espaço de tempo. Logo tentou uma outra posição, ficando de joelhos.

Novamente a professora comentou:

- ***O que eu falei?***

Stefani então retrucou:

- ***Mas eu não estou de pé!***

A professora abanou a cabeça negativamente e saiu.

Stefani sorriu para sua amiga que estava no balanço ao lado e ambas ficaram ajoelhadas brincando.

(Registro escrito - 29/03/2006).

A sutileza de Stefani fez-me lembrar uma passagem Fernandes (1998, p.19) para quem é preciso “enxergar a criança como alguém que possui identidade, vivências e lógica de pensamento próprio e, não como alguém apenas a ser preparado para a vida futura”, por meio de uma infinidade de regras ditas sociais. A reatividade e a inteligibilidade da criança faz com que o poder do adulto nem sempre seja absoluto, visto que ela encontra brechas para transpor ou para ‘sabotar’, levando os adultos a darem novos tons e ritmos aos “ecos das vozes que foram emudecidos”. ( KRAMER, 1992, p.67).

Assim, ao concordar com a agência das crianças temos que pensar sobre e com elas projetando novas perspectivas teóricas sem, contudo, criar novos paradigmas estigmatizantes. Nas palavras de Sarmiento:

*A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas..(2005, p.363).*

Por essa ótica, é preciso pensar, tentar entender e conhecer as crianças, partindo de outros campos de referências, tendo como escopo as nuances de suas vozes, de seus ritmos, de seus sons, de suas ações e de seus olhares. Campo fértil de troca com as crianças poderiam ser os espaços coletivos de Educação Infantil, onde, num lugar de convivência tão diversa, no que se refere à classe social, ao gênero, à etnia, e a gerações, torna-se quase impossível acreditar que os saberes sejam construídos ou hierarquizados, priorizando apenas uma das culturas.

Nessa perspectiva, a criança, vista em sua completude, possui competência para estabelecer relações com outras crianças e adultos, desde muito pequena e, ao contrário do que se pensava, não é incapaz e incompleta. Segundo Faria, “hoje temos um acervo bastante denso com pesquisas revelando infâncias diferenciadas, crianças curiosas, capazes de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas”.(2005, p.03). Ao nos aproximarmos das crianças podemos perceber que suas expressões manifestam-se de diversas maneiras, não apenas pela oralidade (forma de expressão reconhecida em nossa sociedade), mas também pelo olhar, pelo gesto, pelo sorriso, pelo balbucio, pelo choro, pelo silêncio, dentre outras formas de comunicação, tão complexas quanto a oral, e que também exigem uma escuta e um olhar atentos.

O que pode tensionar o convívio entre as diferenças, principalmente entre as gerações, são os desencontros de interesse e a dificuldade de transpor fronteiras que delimitam os mundos sociais. Ao inibir-se o diálogo e o trânsito entre os universos culturais, acaba-se por tentar impor aquele universo considerado majoritário, que geralmente é o dos adultos, obscurecendo as culturas infantis. De acordo com Goffman, “Presumivelmente, as restrições de contato ajudam a conservar os estereótipos antagônicos. Desenvolvem-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração”. (2002, p. 20).

Quando falamos em universos culturais específicos há a intenção de enfatizar que tanto os adultos quanto as crianças possuem sistemas simbólicos e representações sociais diferentes; o que não significa que um precisa ser refratário ao outro. É preciso ainda enfatizar que a cultura infantil não nasce de forma autônoma, isolada do contexto social que partilham com os adultos, todavia, “é com relação à sociedade global que as práticas e representações desse grupo tomam suas significações e formam seus esquemas de atividades” (JAVEAU, 2005, p.388). Depreende-se, pois, que o desafio é tentar perceber a alteridade das crianças, de vê-las como alguém que possui vontades, deliberações, jeitos de pensar, de sentir, de agir, enfim, de se expressar que as diferenciam dos adultos, mas que não as tornam indiferentes a esses mesmos adultos. Os seus novos jeitos de interpretar e representar o mundo são justamente os que as tornam inovadoras com relação aos velhos pensamentos dos adultos.

Enfim, mesmo constrangidas com as imposições de normas e regras criadas pelos sujeitos de mais idade – justificadas ante o argumento da manutenção da ‘ordem social’ - e conformadas a elas, ainda assim as crianças rompem com o poder instituído, subvertem a lógica do adulto e afirmam seus interesses, explicitando seus universos culturais. As crianças lançam mão de estratégias, criadas com base em seu repertório imaginativo, suas vivências, suas brincadeiras, suas “desordens”, para extrapolar a racionalidade dos adultos e derrubar fronteiras. Entendemos, pois, que esse movimento é bipolar, isto é, transita entre o instituído e o que pode ser transgredido. E então, a imprevisibilidade, a simultaneidade e a criatividade para compor o novo, no interior de um sistema que tenta homogeneizar e pré-definir, talvez signifiquem que as crianças possuam formas de organizar os pensamentos, os quais os adultos ainda desconhecem, talvez ratifiquem que as relações geracionais empreendem jeitos e trejeitos que não são disciplinados pelos adultos e que, portanto, resvalam pela ‘autoridade’ deste.

### **III PARTE**

#### **3. Reiventando caminhos de investigação com as crianças.**

##### **3.1 “Tu vai escrevê isso no teu caderninho?” Tons e ritmos nas vozes das crianças**

Procurei basear as considerações tecidas neste texto na cientificidade que um trabalho de pesquisa acadêmica requer, porém, não posso omitir a subjetividade que se explicita nas minhas ações e reflexões em razão da proximidade afetiva e profissional com os sujeitos investigados. Assim prefiro falar, conforme Silva (2003), de *subjetividades no plural*, por entender que os interlocutores desta pesquisa são sujeitos ‘familiares’ que dialogaram comigo durante todo o trabalho, e que, por isso mesmo, exigiu um esforço ainda maior de concentração. Entendo, como DaMatta, que o caminho da investigação exige-nos um

*duplo movimento de olhar o familiar como se fosse estranho e de tornar o estranho familiar, (movimento que) é mediado por um corpo de princípios gerais, que têm origem nas teorias em que se apóia o pesquisador e na metodologia de observação participante que possibilita: aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação* (apud ANDRÉ, 2005, p. 26).

Bakhtin (apud LEITE, 2002, p. 78.) ao formular sua metodologia de pesquisa criou conceito de *exotopia*, para o qual expõe a seguinte interpretação: “é preciso ocupar o lugar do outro, perceber seu ponto de vista para depois voltar ao nosso lugar para manter um distanciamento crítico”. Fazia-se então necessário estar com as crianças mas, ao mesmo tempo, distanciar-me das situações vividas, para que pudesse apreender o significado e os sentido das situações que se apresentavam.

Assim, a metodologia desta pesquisa foi a de uma abordagem qualitativa em busca de apanhar os fatos em sua totalidade. Para tanto, parti da observação do cotidiano das práticas educativas, acompanhando muitas vezes a chegada das crianças à creche e a saída, na expectativa de captar a dinâmica do cotidiano, as regras explícitas (registradas por meio de um mapeamento) e as relações estabelecidas entre adultos e crianças. Esta expectativa implicava, como já aqui explicitiei, tomar como aporte metodológico os estudos do tipo etnográfico<sup>30</sup> com o intuito de observar, de forma sistemática, as crianças

---

<sup>30</sup> Segundo GEERTZ (1989), etnografia é uma prática realizada na antropologia e consiste num descrição densa do trabalho em campo, o que importa numa busca profunda e contextualizada dos significados. Portanto, penso que nós, da educação, o que fazemos é estudos que seguem as orientações da prática etnográfica.

Ver também outros autores: ANDRÉ (1995); GRAUE E WALSH (2003); MEKSENAS (2002).

e adultos, principalmente naqueles momentos em que se colocavam regras explícitas. Tentar, pela permanência diária no campo de investigação, acompanhar os acontecimentos, as ações, as interações e as falas dos sujeitos envolvidos. Assim, subsidiada pela observação participante, que, segundo Cohn,

*Consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre se criança, e evitando que imagens 'adultocêntricas' enviesem suas observações e reflexões. ( 2005, p. 45)*

Tentei estabelecer relação entre os envolvidos na pesquisa por meio da aproximação à realidade, da observação, da descrição, do registro e da análise a fim de poder trocar impressões e registrar aspectos relevantes acerca do objeto investigado. A observação, a partilha de conhecimentos, a participação em algumas situações, a permanência da pesquisadora nos espaços utilizados pelas crianças e professores, facilitou bastante o estabelecimento de um vínculo de respeito, confiança e afetividade. Para isso foi necessário assumir uma *nova 'atitude epistemológica'*<sup>31</sup>, traduzida num olhar e uma escuta sensíveis a interpretar, compreender e atribuir significados às ações das crianças e as dos adultos.

Pinto e Sarmiento (1997) também concordam que a etnografia e a observação participante são procedimentos metodológicos adequados para colher e interpretar a voz das crianças, afirmando classificarem-se entre os métodos e técnicas da mais 'frutuosa produtividade investigativa'. Porém, fazem o seguinte alerta:

*Para além da técnica, o sentido geral da reflexividade<sup>32</sup> investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre*

<sup>31</sup> FERREIRA (2002), atitude epistemológica significa uma escuta sensível por parte do pesquisador daquilo que as crianças dizem, procurando captar a densidade de sentidos do que esta envolvido na situação.

<sup>32</sup> Os autores usam o conceito de reflexividade como um princípio metodológico, em que o trabalho investigativo não significa uma transposição imediata e linear da realidade.

*as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações ( p. 25 e 26).*

Digo que a investigação retratou minha preocupação em focalizar as crianças também como sujeitos da pesquisa. O pressuposto aqui é que a relação pesquisadora-pesquisados não se dá de maneira unilateral, mas sim pelo estabelecimento de um diálogo e pelo exercício da alteridade, procedimento imprescindível ao respeito à cidadania de que cada um –criança ou adulto - é portador. Conforme Jobim & Souza (2005),

*Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro, no caso aqui a criança, não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta.. (p. 4)*

Partindo-se do princípio sobre o qual fundamentou-se o presente trabalho é que as crianças são competentes para dizer de si mesmas, para apontar desejos e direções que melhor atendam aos seus interesses e também competentes para falar sobre aquilo de que não gostam, tornou-se imperioso perceber em que momentos e em que espaços isso, de fato, se evidenciava.

Armada então com os pressupostos que mencionei ou defendi ao longo desta exposição, a imersão que realizei no espaço das crianças revelou-se um universo, muitas vezes, inusitado e imprevisível. Um universo construído pelas crianças que me pareciam romper, em alguns momentos, com as determinações do cotidiano, obrigando-me, assim, a um repensar a respeito das explicações sociológicas tradicionais (Durkheim,) segundo as quais, a sociedade determina a lógica de existência das pessoas, cujas ações são praticamente soterradas sob a estrutura social. Nesse mesmo movimento pude perceber que, com a saída de cena dos adultos, as crianças ampliavam os espaços de “clandestinidade” nos quais, muitas vezes, invertiam regras e ordens pré-determinadas, criando estratégias em favor de interesses e direitos que julgavam ter. Vejamos, por exemplo:



*As crianças estavam brincando nas mesas. Relo foi até sua mochila e pegou um saquinho de bala. Power Rangers lhe pediu uma, como Relo lhe negou, automaticamente o denunciou a professora, esta por sua vez pediu que as balas fossem guardadas. Relo então falou baixinho para o amigo: “não vou guardar porque foi minha avó que me deu”. Ao passo que Power Rangers respondeu: “Ah é, vou fala pra professora de novo.” Relo então rapidamente falou: “Ta bom seu ‘zoldado’, eu te dou uma, só uma porque da outra vez tu comesse quase tudo.” Power Rangers aceitou a bala e Relo pode comer o restante, clandestinamente.(registro escrito- 18/04/2006)*

Para tornar a relação com as crianças<sup>33</sup> mais reflexiva, procurando despolarizar o olhar de adulto e tornar-me mais crítica em relação a verdades pré-concebidas, busquei entrar em campo mais focada em questionamentos, tais como: O que sabemos nós sobre as crianças? O que elas pensam do mundo social e cultural em que estão imersas, especialmente ali na creche? Quais seriam os indicadores de que elas, de fato, ajudam a construir este mundo? De que formas expressam seus desejos?

Diante dessa tentativa de descortinar os universos infantis a partir de um ‘olhar e de uma escuta atenta’, sobre o que elas fazem e dizem, a leitura de Kramer (2002) levou-me a acrescentar mais outros questionamentos: Como ir até onde as crianças estão e ser realmente aceita por elas? Qual a maneira mais adequada para entender como as crianças agem, como se relacionam? Se, de fato, produzem cultura, como o fazem? Qual a necessidade de descentralizar o olhar do que estamos acostumados a ver? Por que ouvir o que as crianças falam? Por que olhar para a direção que elas nos apontam? Enfim, quais as razões para não enxergá-las apenas como meros figurantes?

É a complexidade do fenômeno estudado, parcialmente expressa nesta quantidade de questionamentos e a necessidade de pensar sobre as singularidades imersas na totalidade do contexto da creche e da sociedade em geral, que torna necessário acionar estratégias e construir caminhos que nos possibilitem ouvir as crianças.

---

<sup>33</sup> É importante lembrar que se tratava de crianças com idades entre três e quatro anos de idade que freqüentavam uma instituição pública de educação infantil no município de Florianópolis (creche) entre março e setembro de 2006.

Aproximar-me de novas maneiras de investigação com as crianças foi um dos desafios a que me propus nesta pesquisa, portanto, considerar seus pontos de vista requer a abertura de novas perspectivas e possibilidades de ação com elas. Dessa forma, pretendi acionar estratégias que possibilitassem conhecer e melhor compreender o que percebem as crianças com relação ao que é consentido e o que é negado pelos adultos na vida cotidiana da creche. Perceber como se estabeleciam as relações inter e intrageracional, bem como quais os desejos, interesses e expectativas que as crianças possuíam.

Reitero que a estratégia principal para capturar as expressões das crianças (orais, gestuais, gráficas, entre outras) é reconhecer as crianças como informantes competentes e interpretar suas falas para além do verbal. Essa não é tarefa das mais fáceis, exige, no mínimo, um olhar mais afinado e sensível. Segundo Freitas (2003, p. 29), “Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”.

Lancei-me nesse desafio para tentar colocar em evidência os pontos de vistas das crianças, evitar que suas manifestações sejam negadas ou que se mantenha com elas uma prática de dissimulação. Fi-lo com o pressuposto de que as crianças, ao se diferenciarem dos adultos, fazem emergir contínuas e novas situações que precisam ser discutidas e pensadas, tanto para reorganização do cotidiano como para apreensão de que forma sentem, imaginam, pensam o mundo em que vivem diariamente.

### **3.1.1 Então...com 'as palavras', as crianças.**

Minha preocupação inicial era com relação ao nome das crianças. Mantê-los verdadeiros ou atribuir-lhes denominações fictícias? Por uma questão ética, sempre se propõe a adoção de nomes fictícios para as crianças, mesmo que não se tenha a intenção, como foi meu caso, de fazer um trabalho denunciatório que possa colocá-las em risco. De qualquer forma, optei por alterar seus nomes quando fosse transcrever seus pontos de vista. Isso gerou meu primeiro impasse. Ora, se parto de uma concepção teórica que concebe a criança como ator social e como sujeito da pesquisa, não seria

condizente com meus referenciais excluí-las desta decisão. Na verdade aqui existiam duas decisões a serem tomadas: uma em relação à necessidade de usar um nome fictício e outra em relação a qual nome usar.

Admito que nem todas as questões que possam causar impacto nas relações sociais podem ser discutidas, em toda a complexidade que possuem, com crianças de qualquer faixa etária. O importante aqui é não “naturalizarmos” as restrições e impormos às crianças uma dependência, não se mobilizando qualquer esforço para ampliar as formas de diálogo que venham a permitir uma ampliação cada vez mais envolvente da participação das crianças nas tomadas de decisão que envolvam sua vida. No mínimo não escondermos de nós mesmos a existência de tais restrições e a necessidade de serem permanentemente revistas e criticadas.

Entendi que através da segunda questão (qual nome escolher ?) poderia inserir um processo pelo qual as crianças pudessem perceber, pelo menos em determinada medida, o teor das questões éticas e sociais que estavam envolvidas na decisão de trabalhar com nomes fictícios e não com seus verdadeiros nomes.

Para tanto, inspirei-me em uma experiência descrita no texto ‘O que falam de Escola e Saber as crianças da Área Rural? Um desafio da Pesquisa no Campo’ (LEITE, 1996), na qual a autora discorre sobre a opção, por ocasião de sua pesquisa de campo, de substituir os nomes verdadeiros das crianças e pedir que elas mesmas escolhessem os nomes que gostariam que aparecessem no texto. A pesquisa de Leite, contudo, foi realizada com crianças entre seis a quatorze anos de idade. Servia-me como referência, mas, para os sujeitos de três a quatro anos com os quais interagia, o que fazer?

Precisava encontrar uma maneira significativa para que as crianças participassem da criação de seus nomes. Resolvi, então, criar uma história a partir do cruzamento de três livros de literatura infantil<sup>34</sup>, a qual acabei chamando: “Nome de Brincadeira”. O enredo da história era novo, mas as imagens foram retiradas dos três livros, assim as crianças puderam manusear as figuras e fazer comentários de maneira simultânea à invenção dos nomes. O trabalho foi desenvolvido com quatro grupos, numa média de três a seis

---

<sup>34</sup> PAUSEWANG (2000); PADILHA (2006); LIVIA E ORLOV (2003).

crianças por grupo. A todos os grupos lembrei o que estava fazendo na creche e o que escrevia no caderno frequentemente. Foi neste momento que Raudio falou: ‘*Dai tu vai escrevê isso no teu caderninho?*’, referindo-se aos novos nomes .

Perguntei, então, às crianças quais nomes gostariam que fossem consignados a elas na pesquisa. Diziam elas, ‘dixa eu escrevo no teu caderninho’. Alguns escolheram personagens de séries da televisão como: Powers Rangers, Emília, Batmam; outros, de contos de fada: Cinderela, Branca de Neve, Emília; houve opção por nomes ou apelidos de amigos ou familiares: Gabriel, Aline, Tuana, Stefani, Duda; houve os que não concordaram em trocar seus nomes, e por fim, alguns nomes foram inusitados, como: Tarandelo, Raudio e Relo. Estes últimos nomes julguei que seriam esquecidos rapidamente, porém, quando fomos para a sala, as crianças foram as primeiras a anunciá-los para as demais que lá estavam.



Para uma outra atividade que me interessava desenvolver com as crianças na busca de compreender o que as crianças achavam da vida que levavam ali na creche, desenvolvi uma estratégia semelhante à utilizada para a brincadeira dos nomes. Assim como na construção dos nomes, também interagi com grupos pequenos de crianças, numa média de três a cinco por grupo e num espaço separado das demais. A proposta foi iniciar com a narração da seguinte história: ‘Do que é que você gosta?’, de GERARD GRÉVERAND (2001)

Deitadas ou sentadas no parque as crianças ouviam a história, e sobre ela opinavam e desenhavam.



-Ah!, sabe que eu gosto muito de brincá de 'Barbie girl'? Tu também né, Emília?

Emília apenas consentiu com a cabeça. Duda continuou falando:

- Eu tenho 'Barbie girl' na minha casa. Só que minha mãe não deixa traze pra creche, porque senão as outras crianças vão pegá... daí eu não trago.

Raudio, olhando a Duda mexeu a cabeça negativamente e lhe disse:

-Eu trago o meu carrinho, ta lá na minha mochila.

Tarandelo interveio em tom intimidador e, esticando o pescoço e olhando enviesado para Raudio, falou:

-Então pega pra nós brincá aqui fora.

Raudio, novamente mexendo a cabeça negativamente, falou:

- Tu não sabe que nós tamo fazendo outra coisa, não?

Tarandelo não respondeu e falou do que gostava de fazer:

- Eu gosto mais de brincá de bola e de parque. Enquanto falava, Tarandelo desenhava.

Raudio disse que gostava de brincar de pipa e também desenhava.

Perguntei a Emília, que até então não tinha falado, porém estava a todo o tempo desenhando com hidrocor, o que ela gostava de fazer.

Emília me olhou séria, depois estralando a língua e mexendo a cabeça, parecendo-me estar meio impaciente, respondeu:

- Tem um montão de coisa que eu gosto de faze, né? Eu gosto de brincá com as amigas. Não tá vendo?E apontou para seu desenho

Desenhos realiza-  
dos por: Raudio,  
Tarandelo,Emília e  
Duda



As crianças algumas vezes paravam de desenhar e falar e dirigiam-se aos brinquedos do parque para mostrar como gostavam de brincar.

Quando novamente nos reunimos, criei uma história, sem imagens, falando de coisas que as crianças não podiam fazer. Interessante naquele momento foi o convite do Tarandelo para que fôssemos para dentro dos canos de cimento que existem no parque, para que pudéssemos ficar ‘escondidinhos’, ou como disse Duda:



*-É, tem que falá baixinho pra ninguém escutá.* Perguntei por que e Duda arregalou os olhos dizendo-me: *- Senão elas vão escutá.* Talvez referindo-se a dois adultos que passavam próximos a nós.

Tentei ainda fazer outras questões sobre isso, mas as crianças começaram a discutir as cores das canetas hidrocores.

Depois Tarandelo retomou a conversa.

*-Sabia que não pode brincá quando faz bagunça? Para representar a bagunça ele fez um desenho com várias voltas.*



***Desenho realizado  
Por Tarandelo(3anos)***

Raudio que até então olhava sério para Tarandelo, deu de ombros e falou:

- *Também quando vai dormi não pode brincá, tem que fechá o olho.*

Em seguida convidei as crianças para irem para a sala, já que as demais crianças estavam vindo para o parque e eu gostaria de continuar conversando com eles.

Ao chegar em sala Duda foi logo falando:

- *Sabe que não pode levá boneca pro parque?*

E Emília retrucou:

- *Ahhh..., Duda, tem vez que pode, sim.*

Duda não respondeu. Raudio também falou que não podia mexer nas caixas com brinquedos sem falar para a professora, porém olhou para Tarandelo e falou:

- *Vão pegá?* Tarandelo rapidamente consentiu.

Ambos pegaram a caixa, que parecia estar muito pesada pela expressão que fizeram. Dentro havia óculos, bolsa e vários objetos pequenos. Tarandelo após colocar os óculos escuros pediu-me para tirar uma foto sua na rua.

Duda interveio e, apontando e embalando o dedo indicador para Tarandelo, falou:

- *Tu não sabe que não pode ir pra rua com esse óculos?*

- *É di sol*, respondeu Tarandelo, e foi para rua, mas apenas para que tirássemos uma foto sua.

(Registro escrito, gravado e fotografado- 11/08/2006)

Os desenhos das crianças, em geral, deixavam entrever muito de sua forma de ver o mundo, de suas emoções, mas chamou-me a atenção de que as coisas agradáveis e permitidas de se fazer na creche são em número bem maior do que as coisas que não podiam ser feitas.

Como minha proposta era de envolver todas as crianças na dinâmica, isto é, de falar sobre o que gostavam ou do que não gostavam, dei continuidade, num outro dia, com outro grupo de quatro crianças. Continuei a fazer ‘entrevistas’ com a intenção de dar vazão às suas expressões, tendo como partida, de fato, suas próprias manifestações. Tenho reiterado minha convicção de que as crianças têm condições de interpretar as coisas que estão a sua volta e condições de instituir novas maneiras de agir sobre elas.

Parti novamente da mesma história do grupo anterior e utilizei os mesmos materiais: folhas de cartolina, hidrocor, máquina fotográfica. Acrescentei nesse dia um gravador. Assim, as crianças puderam escutar suas vozes, o que causou um grande contentamento e espanto ao ouvirem, ao final, o que haviam falado.

Com esse grupo, utilizei outra dinâmica para que as crianças pudessem se expressar. Apesar de ter iniciado também com a mesma história, nesse grupo, diferente do grupo anterior, as crianças expressaram com mais ênfase o que não podiam fazer na creche. Em seguida fizemos a representação de um dia de creche, em que os papéis e personagens foram escolhidos pelas próprias crianças. Mais uma vez, reitero que as crianças são capazes de se expressar utilizando outras linguagens, de serem autoras de suas ações e de falar sobre suas infâncias.

Sobre o que não podiam fazer na creche me falaram:

*-Nada que não pode fazer...comer comida. Falou Batmam.*

Stefani rapidamente retrucou:

*- Nãaaaoooo, a professora não deixa brincá com o papá.*

Vilson então falou:

*- Não! Ela só deixa come co-mi-da.*

*Sabe o que não pode fazê mesmo, falou Oscar - Não pode subi na árvore, senão quebra, e cai, e cai de cabeça pra baixo e chora. Nesse momento as crianças que os escutavam deram uma grande gargalhada. E Stefani continuou. -O cabelo do menino ia ficá todo assim. Levantando os cabelos para cima.*

Perguntei então para Oscar quem não o deixava subir na árvore. Sua resposta foi diferente daquela que eu esperava.

*- Ninguém que não deixa, eu que disse.*



Para continuar conversando sobre o cotidiano na creche e sobre as relações estabelecidas com os adultos, propus que brincássemos de casinha no parque. Rapidamente as crianças aceitaram e Stefani determinou os papéis de cada um. Ela seria a mamãe, Vilson, o papai e Oscar e eu, os filhos. Batmam não aceitou participar da dramatização. Um outro personagem foi acrescentado à brincadeira, uma boneca, que seria o bebê.



Representando um dia na creche, Stefani fez café para seus filhos e marido, arrumou o bebê para levar para creche, e falou:

- *Já tá na hora de levá o bebê pra creche senão não vai tê mais professora lá.*

Vilson respondeu:

- *Tô indo, tô indo.*

Stefani e Vilson foram até uma árvore, que seria a creche, onde deixaram o bebê.

Perguntei se o bebê ficaria lá por muito tempo, Stefani respondeu:

- *Ele vai ficá com a professora, depois ele vai pro parque brincá.*

Depois de fazer 'comida' Vilson falou: Oh, já tá na hora de pega o filho. Stefani respondeu: Ainda não, só mais um pouquinho. E continuou fazendo comida atrás da casinha do parque.

Vilson novamente falou:

- *Já vô pegá.*

Stefani retrucou:

- *Não, eu que vou pegá, tu vai vê televisão.*

Mesmo assim, ambos foram pegar o bebê.

Quando trouxeram exclamei:

- *Ah! Já pegaram, o que ele fez na creche?*

Vilson respondeu:

- *Nada, ele tava chorando, ele bateu no amigo e a professora brigô. Olhou para a boneca e continuou. Visse, eu não disse que não é pra brigá, depois só fica chorando.*

Stefani interveio e disse:

- *Não marido, ele tava chorando porque não queria comê tudo.*

Oscar também falou:

- *Não, ele não queria comê comida, só bolo.*

Em seguida Stefani e Vilson levaram a boneca pela mão, a colocaram no escorregador e Stefani falou: - *Oh! qué brincá.*

Em seguida largaram a boneca e foram pegar outros brinquedos. Quando perguntei se o bebê não iria para a creche novamente, Vilson respondeu:

- *Não tem mais creche.*



Além de criar estratégias para que as crianças se expressem verbalmente ou através de outras formas de expressão, é necessário organizar espaços para que isso aconteça, sem,

contudo, projetarmos nossas concepções e juízos de valor sobre aquilo que as crianças nos dizem. Quando nos dispomos a escutá-las, percebemos o quanto elas têm a dizer daquele lugar em que tanto elas quanto os adultos passam grande parte do dia e das suas vidas. As crianças conseguem relativizar as regras entre os pares; ainda que constrangidas pela estrutura social, elas conseguem ouvir e fazer-se ouvir, mesmo no confronto de opiniões, e alterar suas ações.

As crianças tanto dizem o que gostam de fazer como também o que não gostam, então, por que mesmo assim continuamos a insistir em fazer o que elas não querem? Será que estamos realmente prestando atenção ao que nos falam? Martins (apud REIS, 2002, p. 115) afirma: “As ciências humanas, com possível exceção da antropologia, não têm sido capazes de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores”. Portanto, é preciso refletir sobre o anonimato imposto às crianças, o que reforça o seu ‘não lugar’ e atesta a incapacidade criada por aqueles que com elas ‘interagem’, como afirmam Barbosa, Kramer e Silva :

*Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicença na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (2005, p. 48)*

Perceber a atuação das crianças nas relações sociais e no interior dos espaços em que circulam diariamente é compreender que elas produzem sentidos para as experiências que vivenciam tomando como referência o sistema simbólico que as envolve. Também partilham significados que, embora diferentes dos adultos, não significa que sejam inferiores. Portanto, continuo reiterando minha convicção de que as crianças têm condições de instituir novas maneiras de agir sobre a realidade.

Para continuar explorando possibilidades de perceber a expressão das crianças utilizei, certa vez, fantoches para dialogar com elas. O cenário foi criado utilizando algumas miniaturas: carrinhos, loucinhas, bonecas, animais, avião. Mais uma vez constatei a maneira diferenciada de expressão das crianças e de tradução daquilo que vivenciam.

Como um dos pontos delicados na creche é o momento do sono, fui criando com o fantoche uma história em que ele falava sobre o sono na creche. E por meio da história as crianças faziam relação com aquilo que experimentavam, mas não apenas com coisas imediatas, também com aquelas ocorridas há algum tempo. As crianças demonstraram um plexo de visão da realidade alargado, expressando-se tanto por meio do desenho, como através da oralidade. Vejamos este diálogo originado de uma história sobre o sono por mim contada:

- *Eu gosto de dormir!* Diz Tuana
- *Não gosta, não gosta, tu até chora,* retruca Emília
- *Na minha casa que eu durmo, na creche que eu não durmo,* diz novamente Tuana
- *Ela dorme mas não gosta,* diz Gabi.
- *Dexa Tuana, faz assim oh! Fica só com um (olho) fechado na creche, nem eu durmo, só fico acordado,* fala por último Raudio ( Registro gravado -05/09/2006)

O que expressam as crianças fez-me refletir sobre se, de fato, estamos considerando seu ponto de vista no planejamento do cotidiano da creche. Em que medida suas reivindicações ou opiniões são atendidas? Se a estrutura física e os recursos humanos são insuficientes nos espaços institucionalizados, o que precisa ser feito? Será que são as crianças que devem arcar com as dificuldades existentes?

Com as crianças do último grupo (reitero que me refiro ao grupo em que fiz a pesquisa, grupo V), a despeito do interesse demonstrado ao escutar a história, não se interessaram em desenhar ou falar sobre aquilo que estava sendo proposto, resolvi experimentar uma outra dinâmica: utilizar a lente da máquina fotográfica<sup>35</sup> para conversar sobre o que gostavam e o que podiam fazer na creche. De acordo com Guran (2000, p. 156), “uma das potencialidades da fotografia é destacar um aspecto particular da realidade que se encontra diluído num vasto campo de visão, explicitando assim a singularidade e a transcendência de uma cena”. Não era minha intenção “trabalhar” as fotografias, ou seja, escolher melhor ângulo para fotografar, cuidar da posição do sol, fixar a máquina para que as imagens não saíssem tremidas, dentre outros cuidados que aquilo que é

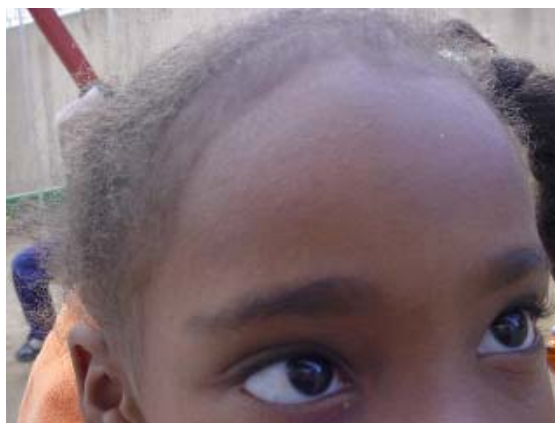
---

<sup>35</sup> A investigação de Mestrado de FERNANDES (1998), que teve como sujeitos da pesquisa crianças entre sete a quatorze anos em um espaço de educação não-escolar, também fez uso das fotografias como um instrumento que lhe permitiu fazer análises interpretativas sobre seu objeto de estudo.

considerado uma ‘boa’ fotografia exige, até porque, tanto eu como as crianças éramos amadores.

Meu intuito foi perceber o que as crianças iriam destacar, assim como incluir outras maneiras de sua participação na pesquisa e compreender o contexto da creche pela perspectiva de seus **olhares**.

Foto feita por Abano (3 anos)



Primeiro, as crianças brincaram com a máquina, só depois começaram a focar aquilo que mais gostavam de fazer e brincar e aqueles com quem gostavam de brincar. Não só momentos agradáveis foram registrados; por ocasião de uma disputa entre duas crianças para ver quem pegaria o balanço, houve briga e Abano acabou chorando. Relo pediu-me para tirar uma foto de Abano que não se constrangeu em ficar chorando por um longo tempo frente à máquina fotográfica, ao passo que Relo me falou:

*“Visse que não pode?”*

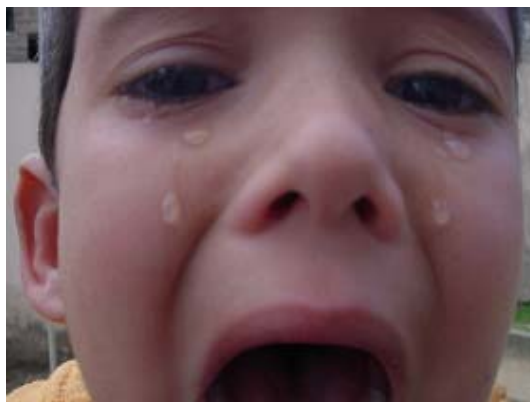


Foto feita por Relo (3 anos)

Quando retornei com as fotos já impressas, nos sentamos em círculo na sala e distribuí as fotos para que todos tivessem acesso à totalidade de fotografias tiradas, já que, apesar de iniciar com um grupo específico de crianças, a máquina fotográfica foi dada também para outros grupos em momentos diferentes.

Inicialmente senti-me frustrada porque as crianças não identificaram as fotos que haviam feito. Também suas intenções ao verem as fotos já não eram mais as que haviam verbalizado quando as fizeram e o desejo agora era pelas fotos em que eles apareciam, não por aquelas que haviam tirado.

Entendi com essa avaliação das crianças, e por meio dos registros que fiz na ocasião das fotos, que o que foi significativo para elas naquele momento e, agora, também para mim, foi o ‘uso afetivo’ que elas fizeram daquele instrumento, ou seja, das emoções que elas viveram ao manusear a máquina (a emoção de fotografar e ver o resultado na câmara digital instantaneamente), da euforia com o fato de chamar os amigos para juntos ver e rirem das ‘caras e bocas’ que apareciam nas imagens. Permitir às crianças o uso da máquina fotográfica proporcionou a elas, antes de tudo, a partilha de vivências lúdicas com seus amigos e a satisfação de poder utilizar um instrumento geralmente restrito ao “universo” dos adultos.



O momento de circulação das fotos foi eivado de significados pela discussão que ocorreu entre elas. Como acima destaquei, o interesse naquele momento foi pelas imagens em que elas apareciam, o que acabou trazendo alguns problemas, uma vez que havia mais de uma criança em

cada foto. O impasse se estabeleceu para ver com quem ficaria a foto. A intervenção dos adultos deu-se em alguns momentos, porém em outros as próprias crianças negociaram com quem ficariam as fotos, utilizando razões bem convincentes, como a que Xuxa usou para convencer Aline: “Tu não pode ficá oh, teu olho nem tá na foto!” E Aline aceitou o argumento.



Foto feita por Relo (3 anos)

Ao final, com as fotos já escolhidas, falei às crianças que algumas daquelas fotos talvez integrassem o texto do meu ‘caderninho’, assim como outras que eu já havia feito<sup>36</sup>. Falei-lhes também da autorização dada por suas famílias para que eu pudesse utilizar as fotos e mostrei-lhes o documento assinado pelos pais. Mostrei às crianças um documento similar àquele outro, porém com um pedido para que elas, e não os seus pais, me autorizassem a utilizar as imagens que registramos. Enfim, solicitei a autorização das crianças para publicação das fotos em minha pesquisa.

Esse procedimento pode parecer, ao leitor, evasivo, por considerá-lo destituído de significado para as crianças, porém, para além da cartorização ou burocratização de um ato, no que tange à assinatura ou não de um documento, a magnitude daquele momento para as crianças deu-se pela seriedade com que fizeram sua ‘assinatura’, insistindo para que eu apontasse onde estavam seus nomes. Apesar de saberem que cabem aos adultos algumas decisões, também querem, de alguma forma, sentirem-se partícipes. Aqui o

<sup>36</sup> À medida em que fazia as fotos durante a pesquisa, levava-as para que as vissem e, inclusive, escolhessem fotos que gostariam de levar para suas casas. Ao final da pesquisa, expus um painel com fotos para que os pais também escolhessem as que interessassem.



importante é o fator pedagógico no que diz respeito ao direito de expressar seu acordo ou desacordo em situações que as envolvem diretamente.



Ainda com a intenção de dar visibilidade e compreender as diferentes representações sociais<sup>37</sup> das crianças a partir delas mesmas, continuei a reinventar procedimentos que pudessem captar suas interpretações sobre a realidade que as cerca, suas relações inter ou intrageracional, ou ainda com os espaços físicos/temporais do cotidiano institucional. Assim, utilizei as fotografias já impressas para que as crianças, individualmente, fizessem a leitura das experiências naquele espaço. Minha proposta foi de conversar apenas com algumas crianças em razão do tempo escasso, mas tive o cuidado de escolher para conversar não apenas aquelas crianças que tinham a oralidade mais presente, mas também as que pouco se expressavam verbalmente em sala. Minha surpresa foi grande ao perceber que as duas crianças que convidei para falar sobre as fotos, as quais na sala pouco falavam com as demais, nomeavam os amigos presentes nas fotos, falavam sobre as brincadeiras captadas pelo instantâneo da máquina fotográfica, falavam de suas preferências, enfim, expressavam modos diferentes daqueles de quando estavam em grande grupo.

---

<sup>37</sup> Trago o termo 'representações sociais' não apenas para caracterizar as ações das crianças, mas também entendendo-o, de acordo com GUARESCHI E JOVCHELOVITCH (1995), como um 'sistema de símbolos construídos coletivamente'. Portanto, entendo que esse sistema de símbolos seja subjetivamente reconstruído pelas crianças com base nas relações que estabelecem com o outro, sendo expresso por meio de seus gestos, desenhos, falas e brincadeiras.

Convidei quatro crianças para a dinâmica acima mencionada, mas enfocarei, neste texto, os pontos de vista de uma delas.

Fui, inicialmente com uma das crianças até um espaço em que pudéssemos ficar mais reservadas. Distribui as fotos na mesa para que pudesse manusear.

Raudio ao ver as primeiras fotos falou:

*-Olha aqui é o Gabi, ele tem um Mikei na cabeça. Tá entregando o leite pros amigos.*

*-Aqui a Duda tá brincando de esconde-esconde.*

Ao ver a foto da professora no balanço se admirou:

*-Olha aqui ela brincando de balanço.*

É importante destacar que Raulio não deixava passar nenhuma das fotos sem fazer comentários sobre elas, sua interpretação captava detalhes subjacentes ao que o real apresentava. Ressalvado o fato de que o olhar que foca algo seja sempre subjetivo, sua imaginação extrapolava os elementos contidos nas imagens, criando novos enredos para aqueles cenários, como podemos constatar a seguir.

*-Olha, aqui nós tava brincando de esconde-esconde, nos tava escondendo da Susi, não, não, era de um monstro.*

Quando tirei uma das fotos de seu campo de visão ele me interpelou:

*-Ei, essa foto eu ainda não vi.*

Raudio foi descrevendo rapidamente as fotos que pegava na mão:

*-Aqui nós tava brincando de carrinho, brincando de cachorro, de pipa, de falá, aqui desenhando, de soltando pipa. Ah, posso vê de novo? Quero vê o que eu tava fazendo.*

Quando perguntei em qual espaço ele mais gostava de ficar na creche respondeu-me e apontou para as fotos

*-Gosto de ficá no parque, na sala eu gosto de brincá de coelho. Eu gosto de soltá pipa, não pode soltá pipa na sala. Mas pode solta assim qué vê. Mostrou-ume uma foto em que Relo transformou uma atividade de alinhavo em pipa.*

*-Olha o Relo soltando ali, oh!. Só que ele não consegue fazê, aí ele tá brincando de pipa, é bem legal. Eu também tô brincando de pipa olha aqui minha mão.* Raudio mostrou uma foto em que imaginava estar soltando pipa, fazendo inclusive o movimento com as mãos como se estivesse empinando-a.

O excerto acima nos comprova que as fotografias podem ser instrumentos auxiliares de análise e de reorganização das práticas educativas, à medida que se faça uso delas para compreender o que as crianças estão dizendo e querendo. As informações levantadas podem ajudar os adultos a criarem espaços mais motivadores para as crianças e



confirmar nossa perspectiva de que as crianças são competentes para expressar o que desejam no cotidiano em que estão imersas diariamente.

Ao passar para outra foto em que as crianças estavam sob uma das mesas da sala, Raudio falou:

-Olha aqui, nós se escondendo da Sandra. A Maria disse pra nós se esconde e disse que brinca *depois de dormi e todo mundo dormiu... eu não*.

Quando viu a foto de Batmam de pé no balanço se assustou;

-*Oh! esse daqui é bem louco olha lá onde ele foi, foi bem pra lá na pedra. Ele pode batê e voá "pitffffff", batê e se machucá.*

Quando perguntei como ele achava que Batmam deveria brincar, respondeu-me:

-*Sentado, devagarinho porque senão bate nos bebês e daí machuca. Eu brinco sentado assim... não consigo fica em pé... mas eu queria.*

Esse excerto também demonstra que as crianças, apesar de constrangidas pela estrutura e reproduzirem os condicionantes de uma ordem social, ensaiam uma leitura diferente do que está determinado e deixam escapar o quanto gostariam de fazer de outro jeito.

Quando Raudio viu uma foto das meninas passando maquiagem falou:

- *Olha aqui, o que elas tão fazendo?*

Respondi que elas estavam passando maquiagem e perguntei porque ele não passou também. Raudio então respondeu-me:

-*Porque eu não sou menininha.*

Quando falei que os palhaços são meninos e passam maquiagem, Raudio falou-me mexendo negativamente a cabeça:

-*Só que eu não sou palhaço e nem tenho nariz de palhaço. Oh! e aqui essas meninas todas tão passando maquiagem escondido, porque a professora não pode vê, he, he.*

Quando viu um de seus amigos subindo na árvore falou:

-*Oh! ele subindo aqui na árvore, pode subir, porque a árvore não é pequeninha, se ela é pequeninha ia quebrar e ele ia caí. Essa árvore é grande.*

- *Oh! aqui eles tão escondendo do bicho, sabe quem é o bicho? É de mentirinha, de mentirinha, é o menino que se chama Batmam. Eu gosto de brincá de escondê no parque.*

-*Oh! aqui a Tuana tá chorando porque ela qué subi aqui. (referindo-se a um cano de cimento no parque). A Emília bateu na caixa de subi, daí nem consegue ajudar a Tuana.*

Ao ver a foto de uma das crianças sobre a mesa falou:

-*Olha, não pode subir de ténis na mesa porque suja a mesa pra comê ...mas sem ténis pode, né.*

(Registro gravado - 20/09/06)

Os destaques que Raulio foi fazendo das fotografias revelam aspectos importantes das brincadeiras, das relações estabelecidas com outras crianças e com os adultos, e daquilo que foi ou poderia ser significativamente vivido por elas, levantando aspectos que convidam a refletir sobre esse cotidiano. Ainda de acordo com Guran (ibid,156),

“o papel mais importante da fotografia não é apenas expor aquilo que é visível, mas sobretudo tornar visível o que nem sempre é visto”. Dar visibilidade e relevar as interpretações das crianças pequenas pode ser um grande passo para incluí-las como partícipes, tanto da pesquisa quanto do contexto educativo.

Finalmente, sintetizando essa questão, ressalto que a auto-avaliação, a auto-análise que as crianças realizaram por meio das fotos mostraram sua capacidade de distanciamento e discernimento ao avaliarem fatos e situações ausentes no tempo e no espaço, ainda que tornados presentes e vivos pelo registro fotográfico. No meu entender, essa dinâmica oferece valiosos subsídios no desenvolvimento e avaliação de atividades pedagógicas.

## IV PARTE

### 4. Considerações finais

#### 4.1 Cenas revisitadas: deixando as cortinas entreabertas para escrever novas histórias

Se as coisas lhe parecem  
inatingíveis...ora!  
Isso não é motivo para não  
querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não  
fora  
A mágica presença das estrelas!  
Mário Quintana

A complexidade do fenômeno selecionado para o presente estudo fez, conforme se pôde constatar ao longo do trabalho, com que fossem levantados diversos questionamentos que me levaram a pensar sobre as singularidades imersas na totalidade do contexto da creche estudada e, de forma transversal, da sociedade em geral, o que acabou me estimulando a acionar diferentes estratégias de investigação e procurar caminhos que me possibilitassem ouvir tanto os adultos quanto as crianças.

Dessa forma, o esforço teórico e empírico de reflexão aqui realizado foi o de procurar explicitar e mesmo destrinchar este emaranhado de questões que dizem respeito, principalmente, às ações das crianças que se configuram como transgressão na relação com os adultos, e assim delas tomar consciência, o que, acredito, ser o primeiro passo para instalar a mudança.

##### 4.1.1 Transgressões, regras e percursos : situações reveladoras

Com base em minhas análises interpretei que, na creche, há uma hierarquia nas relações sociais entre adultos e crianças, expressa no poder do adulto e materializada sob a forma de regras a que chamo, nesta pesquisa, de ‘explícitas’ e ‘implícitas’, ainda que sob a égide do respeito ao outro, da proteção às crianças ou da organização do ambiente. As regras explícitas seriam, por exemplo, não tirar os calçados no parque, respeitar os amigos que querem assistir televisão ou ainda guardar os brinquedos para iniciar outras tarefas. Conforme observações recolhidas, embora não houvesse embate face-a-face como reação das crianças aos adultos, elas reagiam clandestinamente ou ainda com a

saída de cena dos adultos, não obstante, no geral, fosse um número ínfimo de crianças que ousava burlar o que estava determinado.

Também as regras implícitas presentes não inviabilizavam as ações das crianças. Esse fato pôde ser percebido principalmente quando elas se encontravam longe dos ‘olhares’ dos adultos, por exemplo, nos momentos em que, sorrateiramente, entravam em locais implicitamente proibidos, conforme ilustrado no excerto que segue:

As crianças foram para o parque dos fundos. Como a professora estava sozinha naquele dia

pediu-me para ficar com as crianças enquanto organizava a sala .

Já no parque algumas meninas puxaram-me pela mão até um quadrado feito de madeira que fazem de casa. Stefani falou-me:

*- Vem, filhinha, vamo pra casa!*

Fui com ela sem dizer nada.

Quando chegamos à ‘casinha’, Stefani falou:

*-Ai, ai, ai, nossa casa tá muito suja, tem que limpar.*

*-Não tem vassoura lá na sala – disse Emília.*

Sem saber que era proibido, aponte para uma vassoura que havia dentro da lavanderia (a lavanderia fica próxima a essa casinha, porém, é um lugar freqüentado pelos adultos, e parece não ser permitida a entrada das crianças).

Stefani olhou para Emília e ambas fizeram algumas expressões , como levantar as sobrancelhas.

Stefani olhou-me e disse:

*-Pega pra nós.*

Olhei para ela e apenas ri, pois entendi que havia algum empecilho para a entrada naquele espaço.

Stefani, então, hesitou por um breve momento, olhou para os lados e foi caminhando devagarzinho em direção à vassoura. Assim que a pegou, voltou correndo e me disse com os olhos arregalados:

*- Oh, peguei!*

Novamente ri para ela.

Stefani rapidamente começou a varrer sua casinha e a dar novas ordens para as ‘filhinhas’. Quando acabou, entrou novamente na lavanderia, olhando para os lados e, ligeira, colocou a vassoura no local. Voltou correndo e falou:

*-Já tá tudo limpinho!*

Um dos meninos, Maicon, ao ver Stefani entrar para deixar a vassoura, convidou Tuana para entrar também:

*-Vamo, Tuana, pegá?*

Tuana fez sinal de silêncio levando o dedo indicador na boca e fazendo –*Xiiii!*

Maicon, entrando de mãos dadas com Tuana, pegou a vassoura e passou-a a Tuana, saindo em seguida da lavanderia. Tuana varreu rapidamente mais um pedaço da casinha e devolveu a vassoura a Maicon, que mais uma vez entrou na lavanderia e colocou-a no lugar.

(Registro escrito e fotográfico - 16/05/06)

Percebe-se, nessa passagem, que o confronto de desejos, de interesses, de idéias que se apresentam nas relações intergeracionais é decorrente de um universo cultural mais abrangente o qual determina a racionalidade, a ação dos adultos sobre as crianças no que tange à manutenção das regras por meio do controle do que é socialmente aceito. Todavia, não obstante a influência que as crianças sofriam da cultura mais ampla, na creche em questão, elas não deixavam de agir de acordo com sua lógica nos momentos de fuga que encontravam ou construía, conforme as várias situações em que isso foi possível diagnosticar, principalmente com a saída de cena dos adultos. Deduzi, assim, que as idéias e as ações das crianças podem, de fato, alterar o cotidiano se fossem ouvidas. Os ‘oásis de autonomia’ que elas constroem talvez não sejam suficientes para que possam viver novas experiências, pois não tendo a visibilidade ou a legitimidade dos adultos nas tentativas de implementação e desenvolvimento de suas ações, estas acabam sendo efêmeras e o envolvimento do coletivo, menor. Parece haver aqui o deslocamento de que fala Perroti (1992, p. 18), ao estabelecer relação entre cultura e o lugar destinado à criança na sociedade:

*Se identificarmos cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo, não poderemos aceitar o deslocamento do lugar que nosso mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, estão inferiorizados. Não poderemos aceitar, enfim, que seres humanos sejam transformados em objetos da cultura erigida em sujeito.*

Depreende-se daí que as ações regulatórias que marcaram (e/ou marcam) a história das sociedades modernas não foram rompidas e marcam também a educação da infância na atualidade, principalmente quando se tenta seguir a liturgia que geralmente se apresenta nos modelos escolarizantes.

O controle sobre o novo que emerge no jogo social possui aspectos negativos e aspectos positivos que se articulam de forma desigual e combinada. Do lado positivo contabilizamos o fato de ser necessária a existência de regras no processo de organização social, sem as quais imperaria apenas a lei do mais forte. A hipertrofia da regulação, contudo, interpõe um silêncio às vozes dissonantes e imposição das soluções mais vantajosas para aqueles que possuem o poder de mando, soluções restritas,

portanto, aos interesses de um grupo e não de todos. A crítica que faço neste trabalho, não é, então, à *regulação como necessidade coletiva de sobrevivência da vida em sociedade*, mas ao excesso de regulação que submete os interesses de todos aos interesses de uma minoria e, em razão disso, impõe soluções que nem sempre são as melhores. Essa característica de imposição tornou-se especialmente perigosa com o advento do capitalismo como modo de produção hegemônico, dada a já conhecida lógica imediatista e de busca de maximização do lucro, características deste modo de produção.

Em que pese essas contingências da modernidade e seus efeitos, observei que já podemos falar em avanços na crítica aos modelos autoritários e centralizadores à medida que os adultos vêm discutindo teoricamente a criança como um sujeito de direitos. Em outros termos, na creche pesquisada já havia uma reflexão sobre a possibilidade de rever concepções sobre a infância, com tentativas para que as crianças pudessem ser co-organizadoras do cotidiano e partícipes na constituição das regras, muito embora essas tentativas não se constituíssem em iniciativas orientadoras de um projeto político-pedagógico voltado à construção da autonomia e criatividade das crianças, ficando assim, essa reflexão, isolada na prática de alguns professores. Senão, vejamos:

*Acho que algumas vezes temos que fazer aquilo que as crianças mais gostam, para que elas sejam mais livres, mas as vezes tem que se trabalhar com as regras combinadas. Pode-se construir algumas normas com as crianças, mas é um trabalho de conta-gotas. Acho que as crianças participam da organização do cotidiano, é por meio desta participação que ela vai se situar no tempo e no espaço, isto se dá nos momentos de conversa, das combinações, isso passa por criar regras para o bom andamento das propostas e convivência com o grupo.( Professora Susi )*

Também observei algo que talvez fuja à competência apenas da creche, por envolver decisões de plano mais abrangente, como é, por exemplo, o caso das condições de trabalho dos professores, como a elevada carga horária, (40 horas semanais para os professores e 30 horas semanais para os auxiliares de sala), o som ou barulho intenso, resultado do movimento das crianças, a responsabilidade ininterrupta, a falta de intervalo e local apropriado para que os professores pudessem relaxar, trocar experiências. Estas são algumas das causas que geram cansaço e impaciência nos

profissionais, o que culmina em práticas pedagógicas que tendem a homogeneizar o grupo para obter controle. Os depoimentos abaixo são elucidativos dessas situações,

*Às vezes os professores também precisam de atenção para poder trabalhar legal com as crianças.*

*Acho que o descontentamento do professor*

*reflete numa prática não muito legal com as crianças. (professora Maria)*

*Temos sempre colocado nas reuniões pedagógicas que não se consegue tempo para sentar junto com outras professoras.*

*.Teve um tempo em que eu usava meu horário do meio dia para fazer essas trocas. (professora Susi)*

Voltando às crianças, as fronteiras entre o que era proibido e o que podia ser transgredido eram, em alguns casos, muito tênues. Algumas crianças se aventuravam constantemente, e de forma variada, a andar sobre esse ‘fio da navalha’, sabiam, afinal, que corriam os riscos dos processos regulatórios. Segundo Goffman, “As crianças(...) desde muito cedo aprendem a cruzar os dedos, resmungar protestos e fazer caretas sem que sejam percebidas -esses são os meios de que dispõem para exprimir certa margem de autonomia.” (2003, p.255), como podemos perceber na seguinte passagem:

*Foi posto um filme para as crianças assistirem em sala (algumas crianças sentaram-se em cadeiras e outras em colchonetes.). A maioria das crianças estava interessada em ver o filme, que durou em torno de 45’. No entanto, outras crianças já de início não mostraram curiosidade pelo filme e, embora se mantivessem sentadas e em silêncio conforme a solicitação da professora, procuravam expressar-se de outras maneiras. Assim, Emília que estava ao lado de Stefani, se movimentava, combinava brincadeiras “ao pé do ouvido”, cochichava, gesticulava, piscava os olhos, enfim, criava jeitos e trejeitos faciais para se comunicar com ela, que lhe respondia também com expressões corporais e gestos com as mãos, tudo com cuidado para que a professora não as visse. (Registro escrito e fotográfico-16/05/2006)*



Aqui é necessário refletir que se o enfrentamento das ordens instituídas era ousado por algumas crianças apenas, seria oportuno levantar mais algumas questões: como construir limites com as crianças sem assujeitá-las? Qual a razão em discutir e construir coletivamente as regras que articulem práticas humanistas e de emancipação das crianças e adultos? Por que é importante que as crianças quebrem as barreiras da homogeneidade e construam algo novo?

Tais questionamentos inquietantes nos revelam que a discussão sobre as regras e normas da creche, ou como comumente se falava, sobre a rotina da creche, ainda é incipiente. Embora causem tensão e talvez por causa disso, as regras revelam-se ainda um ponto obscuro na creche, além de ficarem à margem de outras discussões. Nesse sentido, as ações dos adultos acabavam sendo contraditórias em alguns momentos, principalmente na relação entre a teorização e a prática efetiva. Não havia reflexão sobre o “porquê” de determinadas regras pela maioria dos adultos entrevistados, assim sua relativização pouco era discutida e acabava virando rotina seu cumprimento. Corroborando o que estou afirmando o fato de que a maioria dos profissionais entrevistados teve dificuldades em localizar a origem das regras, mas sabiam sua finalidade precípua: balizar os comportamentos, para obter uma certa organização e controle, como se pode depreender dos depoimentos a seguir:

*As regras vem incutidas em mim, acho que são assim mesmo, está fluindo até agora.*  
(Professora Valesca)

*As regras já vêm de muito tempo, não é uma criação nossa. Desde que entrei na creche há 23 anos e as crianças já sabem o que não podem fazer.* (professora Sandra)

*Ainda não pensei em buscar das crianças as decisões para algumas coisas, como as regras, por exemplo, até pela questão da idade.* (professora Maria)

*As regras já são do dia-a-dia.* (Lúcia - membro da secretaria da instituição)

Embora em menor parte, também nas entrevistas os adultos ponderaram sobre as regras do cotidiano e disseram:

*Os adultos precisam entender o que é legal ou não para as crianças* (Fábia - membro da secretaria da instituição)

*Acho que são as professoras que criam as regras, mas muitas delas não são boas para as crianças.* (karla -, mãe de uma das crianças do grupo)



*Acho que as regras são feitas pelos adultos mas deveriam ser boa para os dois lados. (Marlene - mãe de uma das crianças do grupo)*

Observei com as entrevistas que, se por um lado, os adultos concordam que as crianças têm maturidade intelectual para entender as regras, por outro, alguns deles parecem não concordar que essas mesmas crianças têm também maturidade crítica para construí-las junto com eles, ou seja, acredita-se que as crianças são capazes de entender o que podem ou não fazer, mas, na contramão dessa mesma capacidade, não se pergunta a elas o que querem ou não fazer. Assim, as crianças têm condições de esperar sua vez de ir ao banheiro, esperar sua vez de falar, de andar em filas, de respeitar os amigos que estão vendo televisão, de esperar o professor sentadas, mas não podem optar por querer ou não dormir, de ir ao parque ou ficar na sala. Buckingham (2006) *nos alerta que as crianças terão competência para fazer determinadas coisas à medida que elas tiverem a chance de se envolver com essas coisas.*

O que pretendo enfatizar com essas reflexões não é a negação da autoridade dos adultos, tão pouco abolir sua responsabilidade. Compreendo que a dinâmica de uma sala com 20 crianças leva os profissionais a tomarem decisões que tendem a homogeneizar o grupo em razão dos cuidados e proteção que as crianças ensejam. Acredito também que a socialização tenha um papel positivo à medida que seja responsável pela aquisição da linguagem e pela aprendizagem de hábitos importantes, assim como responsável pela coesão do grupo humano. No entanto, não concordo que o mundo deva ser apresentado às crianças com uma única face ou tomando de forma absoluta certas questões que são culturais, históricas ou representam interesses unilaterais. Há necessidade de apresentarmos às crianças, ou construir junto com elas, uma pedagogia com ‘cheiro e sabor’ que lhes sejam agradáveis para que se sintam parte integrante dos espaços em que estão inseridas e possam realmente ocupá-los. Certamente, então, outras possibilidades ou outras visões de mundo se apresentarão, tanto para as crianças quanto para os adultos. Acredito, como Silva Filho (1998, p. 17),

*Que as crianças possam conviver com diferentes visões de mundo, experimentar diferentes formas de expressão, de linguagens, possam ensaiar diferentes interpretações, possam reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais.*

O auxílio para que essa condição possa ser viabilizada cabe aos adultos. O primeiro passo poderia ser uma cuidadosa reflexão diante das ordens inquestionáveis e instituídas sem ampla discussão. Se o guia for apenas os próprios juízos de valores inculcados pela estrutura social vigente e resistentes às críticas, ficará difícil apresentar algo novo às crianças e, pior do que isto, estaríamos dificultando o potencial criativo delas, bem como as possíveis contribuições que poderiam trazer.

Essas reflexões, como não poderia deixar de ser, transportaram-se aos espaços da creche onde pude observar, principalmente na sala das crianças e refeitório, que sua utilização obedece a uma estrutura hierarquizada de tempo e espaço e em cujo contexto os processos de socialização são, na maioria das vezes, unidirecionais, ou seja, o adulto dirige, na maior parte do tempo, as atividades direcionadas às crianças. Isto evidencia que é necessário pensar sobre a criança como sujeito de direitos, como, na verdade, já vem sendo feito na creche pela direção e coletivo de profissionais mas, para além disso é necessário ativar as condições que a efetivem como tal, como nos mostra Ferreira (2002, p. 12):

*Mais do que um 'regresso ao ator' é uma descoberta do ator criança que está em causa. Trata-se de relevar a sua agência 'escondida' no contexto das instituições e dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a sua relação com os diferentes espaços-tempo do Jardim de Infância, das relações verticais com o adulto-educadora e das relações de maior horizontalidade com outras crianças, para que se possa também, ao assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, dar-lhes voz. Isto é, reconhecê-las como produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento.*

A citação acima me leva a considerar que as ações sociais das crianças não podem resumir-se a atitude ou atos de adesão às normas estabelecidas ou a sua transgressão apenas, principalmente quando as transgressões são empreendidas por poucas crianças; mais do que isso, elas precisam de cenários que ativem sua imaginação e vivifiquem suas experiências, contribuindo para ampliar seu repertório cultural.

Outro aspecto observado, ainda nos espaços fechados, foi de que a organização dos ambientes é muitas vezes pautada pelo tempo cronológico e pela sequência de

atividades dirigidas pelos adultos, fazendo com que o ‘tempo de espera’ das crianças entre uma tarefa e outra se tornasse grande. Porém, é preciso questionar esse tempo de espera, já que as crianças, embora se mantivessem, na maioria das vezes, nos lugares determinados e no aguardo das indicações dos adultos, criassem outras alternativas para aqueles momentos. Assim, as cadeiras se transformavam em barcos, as lascas de madeira das mesas em avião, etc. Nesse sentido, a definição de Goffman sobre o que sejam “ajustamentos secundários”, serve para ilustrar minha posição:

*Qualquer disposição habitual pela qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deva fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser. (2003, p. 160)*

São significativas, ainda, as respostas que recebi quando entrevistei as professoras que trabalham diretamente com as crianças e perguntei se estas seguiam o que era proposto pelos professores, ou seja, se acatavam as regras. Três das profissionais entrevistadas foram enfáticas ao responderem ‘que as crianças não são de fazer o contrário do que se propõe’, portanto, seguem as regras.

Interpretei, por tais respostas, que, no senso comum desses profissionais, o exercício de vontade por parte da criança inexistia. Isto pode também ser constatado no significado que os adultos dão às práticas que nesta pesquisa chamo de ‘transgressão’. Está tão cristalizado no pensamento dos adultos o aspecto “adultocêntrico” da prática social que a ‘transgressão’ das crianças, como uma reação deliberada e contrária ao proposto, seria impossível, considerando pouco a criança como um sujeito ativo.

Vejamos as entrevistas:

*As crianças não são de fazer o que não é para elas fazerem, não são de tirar do lugar o que não é para tirar porque já são acostumados. Nem todo momento as crianças podem fazer o que elas querem. (professora Sandra)*

*A gente ainda está tentando trabalhar com as diferenças, estamos aprendendo, algumas coisas deveria ser permitido, mas temos 20 crianças, daí a necessidade das regras, que é problemática mas temos que seguir. Quando a criança faz diferente do combinado é porque acho que ela não entendeu. Mas as crianças do*

*nosso grupo se propõem a fazer o que a gente conversa com elas.(professora Valesca)*

*A maioria das crianças não transgride o que é proposto.(professora Maria)*

Por outro lado, houve também o depoimento de algumas profissionais que pareceram perceber as ações e intenções das crianças como legítimas, tais como o de Susi e Fábia:

*Muitas vezes considera-se que as crianças transgridem, mas acho que elas querem mesmo é brincar, brigar, mexer, descobrir. Nós temos que colocar regras e é difícil lidar com aquilo que é certo para os adultos, mas que não é certo para as crianças. Nós percebemos a contestação deles daquilo que é proibido, no olhar. As vezes não se consegue fazer com que todos sigam o que é proposto. A criança transgride quando ela usa formas para burlar as normas impostas e no final acabar fazendo o que querem, as vezes até sem o adulto perceber. (Professora Susi)*

*As professoras estão procurando entender as reações das crianças. (Fábia - membro da secretaria da instituição)*

Ambas as profissionais percebem que as crianças dão outros sentidos para aquilo que fazem e partilham de outros significados quando se relacionam entre os pares e que, por isso mesmo, chocam-se com as intenções dos adultos causando conflitos.

Uma das mães ouvidas partilha da mesma visão:

*Acho que os adultos não ouvem muito as crianças. Por ser grande, a gente é autoritário , às vezes elas têm que fazer as coisas meio forçados. Acho que deveria ter outras coisas para aquelas que não querem fazer o que as professoras querem que elas façam. (Karla)*

Como me referi à sala das crianças e ao refeitório como espaços fechados, considero importante trazer também algumas observações acerca da convivência no parque como espaço aberto. Os parques são espaços de sociabilidade entre os pares e entre crianças com diferentes idades. Pelo fato de ali as crianças possuírem mais autonomia, são ótimos espaços para observação de suas iniciativas. Ali é possível melhor perceber o poder de decisão e de escolhas ao criarem seus próprios critérios para as brincadeiras, ou ainda, perceber, conforme observou Batista (1998, p. 57), como “as crianças assumem o controle e a sequência dos seus movimentos e das suas ações.”.

Um outro aspecto interessante que me parece oportuno colocar nas *revelações* descritas acima, diz respeito a uma aparente discrepância nas observações do poder de agência das crianças quando estão mais “livres” da supervisão dos adultos.

O que pude observar no meu campo de pesquisa e de que na ausência dos adultos no parque, as crianças empreendiam uma ordem diferente daquela convencional, gerada pela multiplicidade e simultaneidade de ações. A agência das crianças se fortalecia na socialização entre os pares à medida que elas criavam um sistema de valores e normas para suas ações. Gerenciando seu tempo e espaço, ainda que dentro de um limite, elas conseguiam construir uma rede de relações e uma solidariedade participativa (Santos, 2005). É oportuno, porém, que se observe que esta rede de solidariedade era estendida a grupos diferenciados, em que apenas em algumas vezes era permitida a entrada de outras crianças, apenas em algumas vezes. Assim, esses momentos eram eivados, também, de conflitos, discussões e disputas - impossível não ocorrer quando diferentes idiosincrasias se cruzam - mas era justamente nessas situações que aparecia com maior nitidez a capacidade de as crianças explicitarem suas contradições, seus limites e suas possibilidades para agirem em conjunto.

Isto posto, pareceu-me que a liberdade de movimento, de tempo, de espaço viabilizava as negociações, partilha de idéias comuns e cumplicidades. No entanto, afirmo que isso não significava que o grupo social que se fortalecia nesses momentos era coeso em tempo integral, mas, embora alguns tivessem maior poder de convencimento ou controle, e as concessões existissem, as crianças não deixavam de reclamar seus papéis nas brincadeiras e as ações compartilhadas na prática social do grupo não eram raras. Vejamos um exemplo do que foi descrito:

*A maioria das crianças da creche estão reunidas no parque, grupos IV, V e V. À medida que as brincadeiras iam se definindo as crianças se agrupavam conforme os interesses. Um grupo em torno de sete meninos e meninas com idade variada, se reuniu e criou uma brincadeira trazendo vários personagens amplamente divulgados, tanto pela mídia como pelo comércio, como: homem aranha, powers rangers, ogro e seus capangas; personagens da literatura, como a bela adormecida; folclore brasileiro, bruxa, lobo mau e boi-de-mamão. Nesse misto de personagens cada um desempenhava um papel e nem sempre aqueles considerados ‘maus’ assim o eram na brincadeira. As crianças corriam, gritavam o nome de seus personagens, agarravam-se uns aos outros, escondiam-se atrás*

*das árvores e paredes, corriam juntos para fugir da bruxa. Ao final, quando uma das crianças interpelou quem seria finalmente preso, as crianças se entreolharam e decidiram fazer uma festa, regada a bolo e suco, feito com areia e folhas de árvore. (Registro escrito - 06/03/2006)*

Nos espaços do parque, pude observar mais nitidamente o que Corsaro (2002) defende como “reprodução interpretativa”. Mesmo que as crianças assistam a programas diários em que os papéis dos personagens já estejam fixados, elas conseguem ressignificá-los nas brincadeiras partilhadas com seus pares. Concordo ainda com Corsaro (ibid.) quando nos indica que as crianças são sujeitos e agentes ativos na construção da cultura. Isso significa dizer que a criança nem sempre é espectadora da cultura produzida pelos adultos, ela tanto pode ‘aprisionar-se’, quanto ‘libertar-se’, depende de seu interesse no momento. Mas acredito também que isso esteja na dependência de uma certa autonomia de tempo, espaço e rede de relações, aspectos estes que estão intimamente relacionados com as estruturas de poder e o jogo de forças que ali se estabelecem.

Considerar que as crianças tinham mais liberdade de ação nesses espaços não significa dizer que se pode prescindir da presença do adulto. Acredito que a ampliação de experiências, a capacidade de criação e as aprendizagens seriam mais aprofundadas por meio de uma relação mútua e de reciprocidade entre as gerações.

Outro fato revelador que interpreto das minhas análises relaciona-se à idade das crianças. As crianças mais novas (tempo na instituição) na creche parecem mais suscetíveis às normas, deixando-se permear pela lógica dos adultos e submetendo-se com mais facilidade às regras, inclusive reproduzindo-as.

As crianças mais antigas da creche, e não as com mais idade, apesar de estarem há mais tempo subordinadas a rotina e aos padrões de comportamentos socialmente aceitos, criam estratégias para subvertê-los e alcançar seus interesses. Essas crianças ratificam suas competências para agir e reagir, tomar decisões e fazer escolhas, ‘afrontando’ uma gama de ‘códigos de proibições’, embora o faça, principalmente, quando o adulto não está em cena, mas nas brechas de liberdade que elas constroem nos espaços cotidianos.

Entendi que essas crianças estavam, principalmente nesses momentos ( ‘transgressores’ aos *moldes* do sistema), dando significado a sua existência, dando sentido para as coisas e situações a sua volta. Entendi que elas não vivem em outro mundo, elas buscam constantemente interagir e participar deste mundo em que estão imersas, porém, elas traduzem essa participação de outra forma, já que o estatuto que se atribui a elas é de negação para determinadas vivências. Assim, como estão constantemente sob a vigilância dos adultos, pela pouca privacidade que existe na creche, aproveitam a clandestinidade para vivificar seus intentos.

As crianças mais antigas transgridem as regras e tentavam persuadir as outras a partilharem com elas seus desígnios. Nos grupos em que havia afinidades explícitas era mais fácil o convencimento, articulando redes de apoio que iam da cobertura com os próprios corpos à vigília para ver onde os adultos se encontravam. As novatas então, mesmo com mais idade, mostravam-se, em muitos momentos, refratárias aos insistentes convites das outras crianças para transcender aquilo que a realidade lhes oferecia contra-argumentando as solicitações, porém, acabavam cedendo e envolvendo-se naquilo que lhes parecia uma aventura, como podemos constatar no excerto que segue:

Quatro crianças estavam sentadas em uma mesa fazendo recorte e colagem: Emília, Duda, Abano, Maicon. (na creche, Emília é a mais antiga do grupo, porém mais nova de idade com relação a Duda e Maicon).

Tuana, que até então estava em outra mesa, aproxima-se e mostra às crianças uma figura de batom. Duda e Emília são as únicas a se interessarem pela figura. Emília pega da mão de Tuana e aprecia. Duda fala:

*-Emília, tu sabes que eu tenho um batom na minha mochila?*

*-Então deixa eu vê, pega lá!* - respondeu Emília rapidamente.

*-Ah é, não pode, a professora não deixa* respondeu Duda.

Indignada, Emília retrucou:

*-Mentirosa, mentirosa, tu não tem nada.*

E Duda com ênfase falou:

*-Tenho sim que vê, pega lá Elaine.*

Rapidamente, lhe devolvi a solicitação:

*-Por que tu não pega?*

E Duda me disse:

*-Porque eu não posso, tu é que é uma mulhé grande, eu sou menina.*

Emília, em tom brabo fala:

*-Vai Duda, pega lá! Oxa!*

Duda levanta as sobrancelhas e mexe a cabeça negativamente.

Emília continua;

*-Vem aqui oh!* Emília pega na minha mão e do meu lado as duas caminham lentamente até a mochila; os olhos arregalados miravam constantemente a professora.

Quando chegam perto da mochila Emília a abre, mas é Duda que pega o batom e o mostra a Emília dizendo:

*-Olha aqui oh!*

Nesse momento a professora que avistou as meninas com o batom lhes disse:

*- Agora não é hora de batom, façam o favor de guardar.*

Duda guardou, mas exclamou em tom de satisfação:

*-Visse como eu tenho um batom!*

Emília levantou os ombros e não verbalizou mais nada.

(Registro escrito - 08/08/2006)

Essa passagem nos mostra que a possibilidade de permeabilidade intrageracional possibilitava o compartilhamento de idéias e vivências que geravam novas experiências para as crianças. O desafio e a ‘ousadia’ de algumas crianças suscitava nas outras interesse e vontade de se embrenhar por aqueles novos caminhos, ainda que com passos lentos e vacilantes.

Deduzi, assim, que as crianças conhecem as regras, sabem, na maioria das vezes, o que podem ou não fazer, sabem qual será a reação dos adultos, porém, isso não inviabiliza a criação de estratégias para transpô-las e, ao transgredirem, envidam esforço, algumas vezes, para que outras crianças partilhem com elas dessas mesmas transgressões.

A interlocução com as crianças me fez perceber o quanto elas interpretam a estrutura social em que estão imersas sendo capazes de opinar sobre ela, fazendo-me superar o preconceito de que as crianças entendem apenas pequenos e insignificantes aspectos da realidade.

Após percorrer toda essa trajetória de investigação, minha convicção é que a análise dos resultados aponta possibilidades pedagógicas interessantes para aqueles que apostam no reforço das energias emancipatórias e no desmonte do excesso de regulação que se evidencia no modelo de educação institucional predominante em nossa sociedade. Naturalmente não tenho a ingenuidade de entender que as mudanças de modelo social possam ser feitas apenas pela tomada de consciência dos problemas existentes no interior deste, mas, ao mesmo tempo, acredito que sem uma tomada de consciência fica impossível apontar uma direção para um projeto político mais amplo de mudança.



Ao final, gostaria de acrescentar que a dificuldade de estranhar e interpretar aquilo que já me parecia tão corriqueiro, foi um grande desafio. Mesmo envolvendo-me, por meio da interação e diálogo, com os sujeitos da pesquisa, o momento da escrita é outro e, portanto, as simplificações das situações observadas e vividas acabam sendo inevitáveis. Fica esse registro !

Apelo, como o fiz durante todo o trabalho, pela defesa das crianças, mas faço-o justamente por entender que sempre foram elas as mais marginalizadas numa estrutura excludente como é essa que enforma o modelo de sociedade em que vivemos.

Aos profissionais do meu campo de pesquisa, em especial os professores, fica o meu apelo para que tenham a compreensão de que nada do que aqui foi consignado teve a intenção de desmerecer o seu trabalho, pelo contrário, quis apontar caminhos que explicitassem a necessidade de sua valorização. Tenho clareza de que uma grande parte dos professores, dentre os quais me incluo, está submetida a uma situação social das mais excludentes, muitas vezes tendo que enfrentar uma luta ingente para até mesmo sobreviver.

Dentro de um quadro como este torna-se muito difícil encontrar energias para construir as mudanças necessárias a uma vida melhor, um mundo solidário principalmente. Compreendo que nada seja simples e banal quando se tratam das relações em sociedade. Minha esperança é que ao exercitarmos um movimento de reflexão e crítica sobre aquilo a que dedicamos nossas energias possamos ir construindo as saídas. Não podemos fechar os olhos diante do que também nos fazem reproduzir: a hierarquização, a homogeneização e a banalização da vida, nossa e dos outros.

No meu entender, não dar a devida importância ao outro criança é parte de todo esse processo social que aponta a desumanização como meta. Valorizar as perguntas e respostas ‘simples’ que as crianças fazem no cotidiano das nossas vidas poderá nos levar a questionar aquilo que é

banalizado, justamente porque não sabemos mais encantar o nosso olhar como as crianças o fazem, e isto é imprescindível para sonhar, sem o que não se constroem as mudanças.

*poetas”*

*“Ter o mundo que se quer, segredo das crianças e dos*

*(SCHÜLER)*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes. A Sociologia E A Descoberta Da Infância: Contextos e Saberes. Fórum Sociológico. Universidade Nova de Lisboa, 2000.

ANDRÊ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Livro, 2005

\_\_\_\_\_. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação Intercultural e Comunidades de Periferia: limiares da formação de educador @s. Tese de Doutorado em Educação. UFSC, 2006.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. V 23, Janeiro/Junho, 2005 – Florianópolis.

BARROS, Manoel de. Exercícios de se criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da Creche: entre o proposto e o vivido. 1998. 176-F. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis.

BUCKINGHAM, David. Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de. Regras: Conflito e transgressão. Em Busca Da Dimensão Alteritária Infância/Adulto Na relação Família/escola. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, PUC. Rio de Janeiro, 2000.

CARROL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CERIZARA, Ana Beatriz. Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos. Portugal: ASA, 2004.

CHARLOT, Bernad. A Mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. A reprodução Interpretativa no Brincar no 'Faz-de-Conta' das Crianças. In: Caderno de Pesquisa, nº11, FCC, São Paulo, 2002, p.

COUTINHO, Ângela M. S. As crianças no interior da creche: A educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002, 164-F. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis.

CUNHA, Sérgio Sírvulo. Dicionário Compacto do Direito São Paulo: Saraiva, 2005

DAHLBERG Gunilla, MOSS Peter, PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro:Rocco, 1987.

\_\_\_\_\_ Carnavais, Malandros e Heróis. Rio de janeiro: Rocco, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Infâncias e Crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas? [WWW.iec.uminho.pt/cedic](http://WWW.iec.uminho.pt/cedic). Acesso ao site no dia 30/05/2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em Busca De metodologias Investigativas Com As Crianças E Suas Culturas. Cadernos de Pesquisa. Maio/Agosto, V. 35 , n. 125. Autores Associados, 2005.

DURKHEIN, Émile. Educação e Sociologia. Portugal: Edições 70, 2001. Tradução: Nuno Garcia Lopes.

ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org). Linguagens Infantis: Outras formas de leitura. Apresentação da autora. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom retiro. In: Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo. São Paulo: Anhambí, 1961.

FERNANDES, Renata Siero. Entre Nós o Sol: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia. Dissertação de Mestrado, Campinas-São Paulo, 1998 – 172 páginas

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “A gente o que gosta mais é de brincar com os outros meninos.” Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2002.

FOUCAULT, Michael. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2006.

GEETZ, Clifford. As interpretações das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. A Imaginação Infantil e as Histórias da TV. In: Construir Notícias. Em Busca Do Imaginário Infantil. N 21 – Março/Abril, 2005.

GOBBI, Márcia. Crianças nos parques: imagens de infância. Pro-Posições. Universidade Estadual de Campinas. V. 13, n.2, maio/ago, 2002.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. Perspectiva: São Paulo, 2003.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. Tradução: Ana Maria Chaves.

GREVEND, Gerard; BARDOS, Magali. Do Que É Que Você Gosta? Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

GRÜNSPUN, Haim. Os Direitos dos Menores. São Paulo: Almed, 1985.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. Cadernos de Antropologia e Imagem. Rio de Janeiro, p. 155-165. 2000

GUIMARÃES, Daniela. Infância e Educação Infantil: Desafios Modernos e Pós-Modernos – Entre A Criança –Indivíduo E A Criança-Acontecimento. In Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. (texto mimeo)

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. Revista Pró-Posições. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

\_\_\_\_\_. Linguagem, cultura e alteridade; imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

HORCAICO, Ivan. Dicionário Jurídico. São Paulo: Primeira Impressão, 2006.

JUVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência da infância. In: Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Sociologia da Infância: pesquisas com Crianças. Volume 26 – Mai/Ago. – 2005.

KRAMER, Sônia. Pesquisando Infância e Educação: Um Encontro Com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). Infância: Fios e Desafios Da Pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Autoria e Autorização: Questões Éticas Na Pesquisa Com Crianças. Cadernos de Pesquisa, Julho n. 116. Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. “ Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola”. Tese de Doutorado. PUC/Rio de Janeiro, 1992, 318 páginas.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica, POA: Mediações, 1998.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O Que Falam De Escola E Saber As Crianças Da área Rural? Um Desafio Da Pesquisa No Campo. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). Infância: Fios e Desafios Da Pesquisa. Campinas: Papirus, 1996

ITURRA, Raul. A epistemologia da infância – ensaio de antropologia da educação. Educação, Sociedade e Cultura, nº 17, 2002, p. 135-154.

\_\_\_\_\_. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. Revista Pró-Posições. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

LIMA, Miguel Alves. O Direito da criança e do Adolescente: Fundamentos para uma Abordagem Principiológica. Tese de Doutorado. Volume I. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LIVIA, Martha; ORLOV, Volpe. Na Cauda da Pipa. Coleção Marcha Criança. Editora Scipione, 2003.

MACHADO, Ana Maria. Bento-que-bento-é-o-frade. Rio de Janeiro: Record, 1985.

MACLAREM, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MARTINS FILHO, José Altino. Crianças e Adultos na Creche: Marcas de uma Relação. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC, 2005.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa Social e Ação Pedagógica. Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Caderno de Pesquisa, nº11, FCC, São Paulo, 2001, p. 33-60.

NARODOWSKI, Mariano. Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: São Francisco, 2001.

NOVA, Sebastião Vila. Introdução à Sociologia. São Paulo: Atlas, 1985.

OSTETTO, L. E. Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. v. 1.

ORTHOF, Sylvia. Doce, Doce...e Quem Comeu Regalou-se. São Paulo: Paulus, 1997.

PADILHA, Figueiredo Gilda. Brinquedos falantes. São Paulo: Ática, 2006.

PAUSEWANG, Gudrun. A escola dos meninos felizes. São Paulo: Loyola, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: Infância e Produção Cultural. KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). Campinas: Papirus, 1998.

PERROTTI, Edmir. A criança e a Produção Cultural: apontamento sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, Regina. (Org). A produção Cultural para Crianças: Porto Alegre:Mercado Aberto, 1982.

PINTO, Manuel. A Televisão no Quotidiano das Crianças. Lisboa: Afrontamentos, 2000.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças – contextos e identidades. Portugal, Centro de estudos da criança: editora Bezerra, 1997.

PRADO, Patrícia Dias. Educação e Cultura na Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 140 F. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PROUT, Alan. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. Texto Mimeo. Ciclo de Conferência em Sociologia da Infância, 2003.

QVORTRUP, Jens. A Infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1999.

REIS, Magali. Ela Ficava Fazendo Cerimônia!!! Entrevistando Jovens, falando da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs). Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROCHA, Eloísa A.C. .A pesquisa em educação infantil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis; UFSC, CED, 1999.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. O Pequeno Príncipe. Rio de Janeiro:Agir, 2005.

SANTO, Ruy Cezar do Espírito . Pedagogia da Transgressão. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reconhecer Para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 .

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.



---

Para uma Pedagogia do Conflito. In: Novos Mapas Culturais . Novas Perspectivas Educacionais. SILVA, Luiz Heron da (et al). Porto Alegre: Sulina, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Sociologia da Infância: pesquisas com Crianças. Volume 26 – Mai/Ago. – 2005

---

Relatório da Disciplina de Sociologia da Infância. Universidade do Minho, 2006

---

As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos. Portugal: ASA, 2002.

---

Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: texto a partir do 5º Congresso Português de Sociologia. Braga, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. Portugal, 1997.

SARMENTO Manoel; FERNANDES Natália; TOMÁS Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2005. Texto Mimeo.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1978. Tradução de Maria Paula Duarte.

SELL, Sandro César. Comportamento social e anti-social humano. Florianópolis: Digital Ijuris, 2006.

SILVA FILHO, João Josué. Super-Heróis ou Vilões? Um estudo das Possibilidades do Uso pedagógico da Informática na Educação Infantil. Tese de Doutorado, UFSC, 1998.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Caderno de pesquisa, nº 112, FCC, São Paulo, 2001, p. 7-32.

SILVA, Maurício Roberto da. Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das Crianças nas Encruzilhadas da Proteção e da Participação. Braga: Instituto de estudos da Criança. Universidade do Minho. [WWW.iec.uminho.pt/cedic](http://WWW.iec.uminho.pt/cedic). Acesso ao site no dia 30/05/05.

SOUZA, Mairise Aparecida. Se essa Rua, Se essa Rua Fosse Minha... Estudos sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas rua de Barão Geraldo. Dissertação de Mestrado, UNICAMP. Campinas, 1998.

SOUZA, Solange Jobim. A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia. . Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UERJ, 2005.

\_\_\_\_\_ Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. & LEITE, I. M. (org.). Infância: fios e desafios à pesquisa. Campinas – SP, Papirus, p 39-55,1996.

SCHÜLER, Donaldo. Império Caboclo. Florianópolis,UFSC, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

[WWW.rbleditora.com/revista/ingles/eliane44.html](http://WWW.rbleditora.com/revista/ingles/eliane44.html).

VILARINHO, Maria Emília. Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997). Lisboa, 2000.

# **ÍNDICE DOS ANEXOS**

## **ANEXO 1**

- . AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**
- . FOTOGRAFIAS TIRADAS PELAS CRIANÇAS**

## **ANEXO 2**

- . AUTORIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA USO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS**

## **ANEXO 3**

### **ENTREVISTAS COM OS ADULTOS:**

- . AUTORIZAÇÃO**
- . SOBRE A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO**
- . SOBRE AS QUESTÕES DA PESQUISA**

## **ANEXO 4**

- . PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**
- . REGIMENTO ESCOLAR**

# ANEXO 1

**AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**FOTOGRAFIAS TIRADAS PELAS CRIANÇAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Florianópolis, 20 de outubro de 2006

Pedido de Autorização

Oi crianças, estou pedindo, neste documento por escrito, autorização para colocar aquelas fotografias que vocês tiraram, assim como os desenhos que vocês fizeram em cartolina, quando estávamos juntos na creche, na minha pesquisa de mestrado.

.CRIANÇAS

Andréa Paloma da Cruz Bárbara N. L. de

Oliveira Danktm. Albano

Diogo o. C. Cardoso Gabriel M. Pereira

José Anísio Rosa Vicente

José Pedro dos S. Dias Leonardo da S.

Junior

Marcela P. da Luz

Marlon Roger Mariano Vicente Matheus de

Lima

Matheus Masson

Matheus Victor Vieira

Maurina Vitória Gomes da- Silva Monique

M. de Souza

Nicole Soares Rigeleo

Otávio Cunha dos Santos

Tiago Carvalho Santos Vanessa C. M.

Npnes

Vitor G. A . Machado

Elaine de Paula  
Mestranda em educação pela UFSC

( cada criança “assinou” frente ao seu nome como  
entendeu que seria sua “assinatura”)















# ANEXO 2

**AUTORIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS  
PARA USO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Florianópolis, 18 de abril de 2006

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Solicito autorização para que eu possa fotografar as crianças *do* Grupo V, a fim de consignar as imagens feitas em minha pesquisa de mestrado, bem como em eventuais trabalhos acadêmicos.

CRIANÇA.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

1. Andre a Paloma Maztaler da Cruz
2. Bárbara N. L. de Oliveira
3. Dankan Albano
4. Diogo O. C. Cardoso
5. Gabriel M. Pereira
6. Hingrid Laisla Siqueira
7. José A. Rosa Vicente
8. José P. dos S. Dias
9. Leonardo da S. Junior
10. Marcela P. Luz
11. Marlon Roger Mariano Vicente
12. Matheus de Lima
13. Matheus Masson
14. Matheus Victor '(i eira
15. Maurina Vitoria Gomes da Silva
16. Monique M. de Souza
17. Nicole Soares Rigeleo
18. Otávio Cunha dos Santos
19. Vanessa C. M. Nunes
20. Vitor G. A. Machado
21. Tiago Carvalho Santos

# ANEXO 3

## **ENTREVISTAS**

**AUTORIZAÇÃO DOS ADULTOS**

**ENTREVISTAS: HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO**

**MAPEAMENTO DAS ENTREVISTAS RELACIONADAS  
ÀS QUESTÕES DE PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Florianópolis, 26 de outubro de 2006

## Autorização para gravação e divulgação de entrevistas

Declaro que estou ciente do conteúdo da entrevista da qual participei e autorizo a divulgação de seu conteúdo na pesquisa de mestrado de Elaine de Paula.

## Entrevistado

Assinatura

$$I, r \setminus \sim), "-I .'$$
$$\sim \sqrt{\sim} C' SW, \dots$$

1//, ...../,

$(I_n, \sim)$   
 $\sim kUJ \sim [c \leq e)$

$$\frac{1}{\sqrt{2}} \left( \begin{array}{c} 1 \\ -1 \end{array} \right)$$

---0" (c", -" 1,

11' I, > , :1"

1. 1. 1. 1.

$$\frac{f_1, f_2, \dots, f_n}{f_1, f_2, \dots, f_n}$$
$$\begin{array}{c} \text{O} \\ | \\ \text{C} - \text{N}^+ = \text{C} - \text{C} - \text{N}^+ \\ | \quad | \quad | \quad | \\ \text{R}_1 \quad \text{R}_2 \quad \text{R}_3 \quad \text{R}_4 \end{array}$$

'(\-:),L 1~~\

GclJ-1.tCv('y\, jQ~di'0v..J j}\,')6 .1-:."\", \ r(. t,

Elaine de Paula  
Mestranda UFSC/SC

## **A PROPÓSITO DA HISTÓRIA DA CRECHE**

### **Entrevista com uma das professoras mais antigas da creche**

**Pesquisadora:** Quem eram as crianças que começaram a frequentar a creche? Onde moravam?

**Professora:** As crianças vinham do Monte Cristo, do Bairro de Fátima, eles tinham uma carência bem grande. A creche começou junto com o projeto Sapé e como ela ficou pronta primeiro, as pessoas que tinham filhos e que estavam fazendo as casas traziam os filhos pra creche. Naquela época o número de crianças não era muito grande.

As condições das crianças eram muito precárias, elas vinham para se alimentar e nós fazíamos a higiene pessoal delas, desde lavar suas roupas ao banho, até dois banhos por dia.

**Pesquisadora:** Como era a relação das crianças com os adultos na creche?

**Professora:** As crianças eram agressivas, mais levadas, mais soltas, eu cheguei a levar pedrada na rua.

As crianças ficavam mais tempo na creche, até pela própria alimentação.

**Pesquisadora:** Como foi a escolha do nome da creche?

**Professora:** Nós fizemos um movimento para colocar o nome da creche com o nome de uma das nossas crianças que morreu atropelada, mas não foi aceito pela prefeitura. O nome foi em homenagem a um amigo do secretário, um professor

**Pesquisadora:** Houve avanços daquela época para cá, com relação aos recursos materiais?

**Professora:** Antes era muito precário. Eu fazia campanha no prédio em que eu morava, pedia pescoço e pé de galinha para fazer sopa para as crianças, porque carne não existia. Era só sopa de soja, aquelas preparadas. Quando queríamos ter uma coisinha melhor, fazíamos uma campanha entre os funcionários, porque até os funcionários não tinham uma situação tão boa. Fazíamos muita polenta.

Os brinquedos nem existiam, porque não se ouvia falar nisso. A prefeitura mandava, as vezes, um livrinho ou outro, brinquedo era campanha de sucata. Os primeiros três anos foi muito complicado. Já chegou uma época de ter 32 crianças por sala e com um profissional com os maiores.

**Entrevista com a funcionária da lavanderia da creche que trabalha desde sua inauguração.**

**Pesquisadora:** Como foi o início na creche?

**Profissional:** Era difícil, as crianças vinham com roupinhas velhas e quando chegavam aqui as professoras botavam os uniformes, doados pela prefeitura, calçãozinho e blusinha vermelha. Tudo era vermelho, porta, estante, uniforme. Era o padrão da prefeitura.

**Pesquisadora:** Como eram os recursos da creche no início do funcionamento?

**Profissional:** A alimentação era bem escassa, muitas vezes nós mesmos trazíamos de casa.

**Pesquisadora:** Como era a seleção para o ingresso das crianças na creche?

**Profissional:** Não tinha seleção. Muitas mães traziam seus filhos e voltavam pra casa, nem trabalhavam. Hoje é diferente, tem seleção.

**Entrevista com uma das mães mais antigas da creche e hoje já é avó de algumas crianças que ainda freqüentam a creche**

**Pesquisadora:** Como era o Bairro em que está a creche?

**Mãe :** Olha, aqui tem uma história. Nós viemos pra cá pra fazer o mutirão e eu tava grávida, faltando uma semana pra eu ganhar nenê. O mutirão do projeto funcionava assim, tu ganhava a casa mas tinha que tá presente na casa construindo , no mínimo duas pessoas, se não a prefeitura tirava a casa da gente, sabe como é essas coisas né? Eu não ia deixar meu marido sozinho, então mesmo quase ganhando nenê eu vim, depois de uma semana eu ganhei e daí eu fazia uma cama pra ele num cocho de traça. A diretora da creche, que ficou pronta antes do projeto do Sapé, viu e mandou eu levar pra creche, daí meu filho foi com 7 dias pra creche.

Nesse tempo o bairro era muito ruim, era um sapézinho, era um matagal só, as ruas não tinham calçadas. Olha, na verdade, essa rua é calçada hoje por causa de mim, a capela tá ali pela minha pessoa, porque a gente luta né. Não da pra esperar a prefeitura. Hoje isso tá uma maravilha em vista do que era.”

**Pesquisadora:** Que outras lembranças a senhora têm do início da creche?

**Mãe:** Eu tive necessidade da creche e sempre ganhei, criei meus 4 filhos e meus sete netos lá dentro. Mas eu acho que as pessoas tem que subi, as pessoas que tão lá tão sempre na mesma função, é muito tempo mo mesmo lugar, parece que daí vão até descendo, não podem se acomodar.



Antes as mães que trabalhavam procuravam e ganhavam a creche. Agora é que muito procurado, antigamente não. As crianças vinham pra creche mais pra come, hoje a creche ta num nível melhor.

## ENTREVISTAS COM OS ADULTOS

<b>Por quem são criadas as regras, como são construídas ou 'dadas' na creche?</b>			
Professoras da sala	Professores de Educação Física	Mães	Direção e Supervisão
<p>-O professor tem que colocar limites, seguir algumas regras mesmo que isso iniba ou poda a criança.</p> <p>-As regras vem incutidas em mim, acho que são assim mesmo, está fluindo até agora.</p> <p>-As regras já vem de muito tempo, não é uma criação nossa. Desde que entrei na creche há 23 anos, e as crianças já sabem o que não podem fazer.</p>	<p>-Professora : quem cria as regras na minha aula sou eu, só que elas tem que ser criativas, senão fica chato para as crianças. No geral as regras são criadas em função dos adultos</p> <p>- Geralmente os adultos definem as regras, como eles já passaram por algumas experiências as pré definem como adequadas. As vezes eu tento construir com as crianças.</p>	<p>-Acho que são as professoras, mas muitas regras não são boas para as crianças.</p> <p>- Acho que as regras são feitas pelos adultos mas deveriam ser boas para os dois lados.</p>	<p>-Tenta-se discutir as regras sempre que se traz alguma questão. As vezes as posturas mudam quando eu passo perto delas(professoras), elas agem diferente, de certo modo já entenderam o que é legal ou não para as crianças, elas já sabem que tem que fazer valer o que as crianças estão dizendo</p> <p>- As regras já são do dia-a-dia.</p>
<b>Quais nexos os adultos atribuem às atividades das crianças quando estas movimentam-se no sentido de subverter o proposto</b>			
Professoras de sala	Educação Física	Mães	Direção e supervisão
<p>-É difícil lidar com as diferenças, é bastante complicado. Muitas vezes considera-se que as crianças transgridem, mas acho que elas querem mesmo é brincar, brigar, mexer, descobrir. Nós temos que colocar regras e é difícil lidar com aquilo que é certo para os adultos mas que não é certo para as crianças. Nos percebemos a contestação deles</p>	<p>-A maioria das crianças não transgredem o que é proposto. Quando acontece de uma sair do lugar eu converso, digo que ela tem que falar comigo, até por segurança. Tento convencê-las que estão erradas.</p> <p>- Eu não posso dizer que isso não dificulta um pouco, por mais que entenda que todos</p>	<p>-Acho que os adultos não ouvem muito as crianças, por ser grande a gente é autoritário , as vezes elas tem que fazer as coisas meio forçados., acho que deveria se ter outras coisa para aquelas que não querem fazer o que as professoras querem que eles</p>	<p>-As professoras estão procurando entender as reações das crianças, mas ainda precisam de uma certa cobrança , na verdade a creche também vem com o histórico que as crianças precisam obedecer os professores. Acho que há pouca reflexão sobre seu trabalho com as crianças</p>

<p>daquilo que é proibido no olhar. As vezes não se consegue fazer com que todos sigam o que é proposto. A criança transgride quando ela usa formas para burlar as normas impostas e no final acabar fazendo o que querem, as vezes até sem o adulto perceber.</p> <p>- As crianças não são muito de fazer o que não é para elas fazerem, não são de tirar do lugar o que não é para tirar porque já são acostumados. Nem todo momento as crianças podem fazer o que elas querem.</p> <p>- A gente ainda está tentando trabalhar com as diferenças, estamos aprendendo, algumas coisas deveria ser permitido mas temos 20 crianças, daí a necessidade das regras, que é problemática mas temos que seguir. Quando a criança faz diferente do combinado é porque acho que ela não entendeu. Mas as crianças do nosso grupo se propõe a fazer o que a gente conversa com elas.</p>	<p>somos diferentes mas a sociedade tenta nos fazer ver as mesmas coisas então todos tem que ser iguais. Eu tento respeitar as diferenças e fazer com que as crianças mesmas convençam umas as outras. Mas eu não sou compreendido pelos outros adultos. Mas também acabo aplicando, as vezes, sanções, num tom de voz mais firme, quando elas não fazem aquilo que foi proposto, as pessoas perdem a paciência.</p>	<p>façam.</p> <p>-As crianças falam do que gostam de fazer só acho que tem que ser bom para os dois lados</p>	
--	--	---	--

**Como é garantido o direito (proclamado) de participação das crianças na creche?**

Professoras de sala	Educação Física	Mães	Diretora/Supervisora
---------------------	-----------------	------	----------------------

<p>-Acho que algumas vezes temos que fazer aquilo que as crianças mais gostam, para que elas sejam mais livres, mas as vezes tem que se trabalhar com as regras combinadas. Pode-se construir algumas normas com as crianças, mas é um trabalho de conta-gotas. Acho que as crianças participam da organização do cotidiano, é por meio desta participação que ela vai se situar no tempo e no espaço, isto se dá nos momentos de conversa, das combinações, isso passa por criar regras para o bom andamento das propostas e convivência com o grupo.</p> <p>-Nem sempre as crianças podem dizer o que querem fazer, acho que tem hora pra tudo.</p> <p>-Se nos pararmos para escutar e observar as crianças vamos entender que elas podem organizar o cotidiano.</p>	<p>- Ainda não pensei em buscar das crianças as decisões para algumas coisas, como as regras, por exemplo, até pela questão da idade.</p> <p>- Procuro saber a opinião das crianças a respeito das atividades., se eu puder induzir naquilo em que tenho mais conhecimento eu faço, mas sem forçá-los. Elas também têm condições de criar as coisas.</p>	<p>-Acho que as crianças deveriam ter opção de fazer ou não algumas coisas. Acho que as crianças poderiam falar o que querem.</p> <p>- Acho que quando a criança pega alguns hábitos de fazer as coisas elas conseguem, dentro do padrão delas, acho que elas conseguem se organizar também.</p>	<p>- Os profissionais precisam entender o que as crianças estão falando e respeitá-las, elas têm o direito de dizerem que não querem comer determinado tipo de comida, por exemplo.</p> <p>-Há momentos do dia em que as crianças não têm escolhas porque falta estrutura física e falta pessoal.</p>
--	--	--	---

<b>Como os professores justificam a necessidade de 'enquadrar' as ações das crianças</b>			
Professores de sala	Professores Educação física	Mães	Diretora Supervisora
<p>- O adulto tem que colocar algumas normas para ter uma boa convivência no grupo.</p> <p>- A gente tem que seguir uma rotina porque nós temos 20 crianças, apesar disso ser bem problemático.</p> <p>- Nem todos os momentos as crianças podem fazer o que querem. Se ela não quer dormir tem que ficar quietinha no colchão. Se deixarmos elas fazerem bagunça os que querem dormir não conseguem.</p>	<p>-As vezes os professores também precisam de atenção para poder trabalhar legal com as crianças. Acho que o descontentamento do professor reflete numa prática não muito legal com as crianças.</p> <p>-Em geral são os professores que decidem as coisas e as crianças tem que se enquadrar dentro dessas situações.</p>	<p>- Acho que as professoras têm que ter um pouco de sossego, porque não são nem uma nem duas crianças. Eu vejo o lado das professoras.</p>	

### **MAPEAMENTO DE INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

<b>PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS LEGITIMADAS PELOS ADULTOS</b>	
Situações explícitas	Ocorrência
As crianças ao chegarem em sala pela manhã escolhem os brinquedos que	Diariamente

querem utilizar	
Duas crianças ficam responsáveis por perguntar aos colegas se eles querem lanche e entregam o lanche, geralmente chocolate quente com bolo, pão ou biscoitos.	Com frequência
As crianças optam se querem ou não lanche verbalizando à professora ou aos colegas responsáveis por entrega-los.	Diariamente
Duas crianças são convidadas para entregar materiais para as crianças desenvolverem alguma tarefa organizada pelas professoras: papel, lápis cera, potes para lápis.	Eventualmente
As crianças penduram suas produções, geralmente em papel, no varal localizado na sala.	Sempre que há tarefa envolvendo desenho ou pintura
As crianças, quando estão no parque, decidem quando querem tomar água ou ir ao banheiro apenas informando as professoras.	Diariamente
Quando há proposta de jogos de mesa as crianças optam por qual mesa querem ficar.	Sempre que é oferecido
As crianças são consultadas se querem ir ao parque ou querem continuar assistindo televisão	Eventualmente
As crianças são perguntadas se querem ou não sobremesa	Sempre que há sobremesa
As crianças recolhem materiais após realização de desenho ou pintura	Eventualmente
Duas crianças são ‘ajudantes do dia’ e são elas que escolhem outras duas crianças para o dia seguinte	Quase diariamente
As crianças opinam sobre as histórias na contação feita pela professora	Sempre que há contação de história
As crianças, ao solicitarem para ficar um pouco com um parente em outra sala, são autorizadas	Quase sempre que solicitado
Escolher a cor dos lápis	Sempre que é proposto essa atividade
Distribuição de brinquedos	Eventualmente

### MAPEAMENTO DAS REGRAS EXPLÍCITAS E DAS REGRAS IMPLÍCITAS NO COTIDIANO

Regras explícitas	Regras implícitas
Ao chegar pela manhã permanecer na sua sala ou na sala do II período, conforme o	Os objetos trazidos de casa devem se mantidos nas mochilas

que o adulto determinar	
Guardar os brinquedos antes da alimentação ou antes de uma outra atividade	Não pode trazer balas para sala, a menos que se divida com as outras crianças
Esperar sentado as tarefas que serão propostas pelos adultos	Cada criança desenha na sua folha
Quando se está no parque não pode brincar na sala	Comer tudo que estiver no prato
Não levar brinquedos da sala para o parque	Não chorar quando vem para creche pela manhã
Não pode entrar na lavanderia ou cozinha	Guardar os brinquedos após o uso
Não pode correr ou gritar na sala	‘Diluir’ as crianças consideradas barulhentas nas diferentes mesas
Não tirar os sapatos no parque quando a areia estiver molhada	Pendurar sua mochila
Não jogar comida para fora do prato	Cada criança senta na sua cadeira
Andar com as mãos dadas ao amigo nos trajetos dos passeios	Envolta da mesa ficam quatro cadeiras
A mesa serve para comer e não para subir	Não bater no amigo ou falar ‘palavrão’
Ir em fila para educação física (professora)	Os brinquedos da creche são de todos, é preciso dividir com os amigos
Não pode brincar com água no parque	Calçar os sapatos após o sono
Não levar brinquedo para mesa nos momentos das refeições	Participar das atividades de mesa
Esperar pela professora de educação física sentados	Escutar
Respeitar os amigos que querem assistir televisão	Dividir os meninos e meninas de acordo com o tipo de brinquedo
Fazer a higiene após o almoço Hora do sono	Não pode subir nas árvores
Mesmo sem querer dormir é preciso ficar deitado	Não correr ao ir para o parque
Após o sono, quando já estiver acordado não pode falar para não acordar as crianças que ainda estão dormindo .	
Levantar no momento autorizado pelo adulto	
Só pegar brinquedos das caixas ou livros de histórias quando combinado	
Não pode mexer nos armários com materiais	

### REGRAS ADVINDAS DOS GRUPOS DE PARES

Regras das crianças	Adesão	Confronto	Negociação
Não pode subir nas	Tuana	Tuana:não pode subir	

arvores		na árvore o Walmir não deixa. Batmam: O Walmir não ta aqui. E subiu com mais duas crianças Tuana mesmo dizendo que iria contar para professora não o fez e, ao final, também subiu.	
Não pode brincar na sala quando estiverem no parque	Emília, Duda, Stefani, Tuana	Duda ao ver Emília na sala falou que iria contar para a professora	Emília argumentou que se elas ficassem poderiam brincar de casinha. Ficaram ambas e juntaram-se a elas mais duas meninas
Não pode entrar na lavanderia	Gabi	Gabi ao ver Stefani entrando na lavanderia disse-lhe que não podia fazer aquilo. Stefani entrou, depois dela mais duas crianças entraram	
Não pode trazer bala para sala	Power Rangers	Power Rangers ao ver Relo com balas disse-lhe que ria falar para a professora	Relo chamou-o de ‘zoldudo’ mas lhe deu uma bala para que ele não contasse para a professora. Power Rangers não contou.
Cada um desenha na sua folha (observação em uma das mesas)	Tuana, Albano	Tuana ao ver Relo pegando a folha de Maicon disse que iria falar para a professora.	Relo fez careta para para Tuana e perguntou a Maicon se ele queria que fosse desenhado em sua folha uma pipa para, Maicon aceitou. Albano apenas olhou.
Não pode jogar comida fora do prato	Tuana	Ao ver Raudio jogando beterraba para fora do prato disse que iria contar para a professora	Raudio lhe disse que não era beterraba, mas uma minhoquinha que iria para casa. Tuana não falou para professora
Não pode mexer na mochila e nem pegar o que trouxer	Duda	Duda ao dizer para Emília que havia um batom em sua	Por insistência de Emília, ambas foram, ‘sorrteiramente’,



de casa		mochila, Emília pediu-a para pegar.	tentando se esconder ao meu lado pegar o batom que estava na mochila de Duda, conseguiram.
Não pode ‘cortar’ a pipa	Tarandelo	Tarandelo e Raudio, sentados nas cadeiras na mesas, enquanto esperavam a próxima atividade proposta pela professora, resolveram brincar, simbolicamente de soltar pipa. Num determinado momento Raudio deu ‘pauuuu’ na pipa de Tarandelo, este ficou brabo e não aceitou mais brincar.	
A mesa não é para brincar	Xuxa	Xuxa falou para professora que Cinderela estava virando a mesa.	Cinderela respondeu: ‘Não é mesa, é um barco que ta virando na praia, que brinca?’ Xuxa não aceitou e a professora pediu para Cinderela parar.
Não pode mexer nos materiais para o desenho –bandeja, lápis e papel, senão coloco vocês no lixo (observação em uma mesa)	Albano determina a regra. As demais crianças – 3 – que estavam sentadas na mesa, aderem a ordem		
Não pode quebrar o lápis de cera (observação em uma das mesas)	Albano e mais três crianças que estavam sentada na mesa	Albano falou que se alguém quebrasse falaria para a professora. Ninguém quebrou	
Agora não é hora de brinquedo	Relo	As crianças estavam sentadas esperando pelo lanche, Gabi leva um brinquedo para a mesa. Relo fala alto que não é hora de brinquedo. A professora reitera e Relo guarda o brinquedo	
Meninos não	Raudio	Ao ser convidado	As crianças continuam

brincam com brinquedos de meninas (esse tipo de determinação se viu mais algumas vezes)		para brincar de casinha disse que não brinca com coisa de menina	brincando, tanto com loucinha como com colares, tanto meninos como meninas. Raudio então pede para ser o papai, é aceito
Não pode sentar no chão porque passa barata	Marcos	Marcos ao ver Xuxa e Aline sentadas no chão do parque brincando de fazer bolo Marcos falou que não podia sentar e que iria contar para a professora	Xuxa convidou Marcos para brincar e ele também se sentou no chão
Só menina pode fazer café ou lavar louça	Duda e Xuxa	Oscar discordou e disse que na sua casa seu pai também faz café e lava louça. As meninas passaram para outra brincadeira	
Mulher não vai no banco da frente do carro	Duda e Xuxa	Oscar diverge das meninas, apoiado por Maicon, diz, 'só criança que não pode ir na frente porque a polícia prende'. Mais uma vez as meninas deixaram de brincar.	

### **AÇÕES EMPREENDIDAS PELAS CRIANÇAS PARA ROMPER AS REGRAS**

<b>Regras Explícitas</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Quantidade de Crianças (considerando a totalidade do grupo – 20 crianças)</b>
Ao chegar pela manhã permanecer na sua sala ou na sala do II período, conforme o que o adulto determinar	-	-
Guardar os brinquedos antes da alimentação ou antes de uma outra atividade	Criação de uma tarefa paralela ao que estavam fazendo para prolongar o tempo da brincadeira	2 crianças
Esperar sentado as tarefas que serão propostas pelos adultos	As crianças, na maior parte do tempo se mantêm sentadas, porém, os objetos que possuem um significado	6 crianças

	fixo para os professores se transformam em outras coisas durante esse ‘tempo de espera’	
Quando se está no parque não pode brincar na sala	Entrada em silêncio na sala e convencimento de mais 3 amigas para fazer o mesmo	4 crianças
Não levar brinquedos da sala para o parque	Os brinquedos saíram da sala nos bolsos e bolsas	5 crianças
Não pode entrar na lavanderia ou cozinha	Se cercou de que não havia nenhum adulto por perto e entrou nas pontas dos pés na lavanderia	3 crianças
Não pode correr ou gritar na sala		
Não tirar os sapatos no parque quando a areia estiver molhada	Uma das crianças tira seu sapato para calçar o da amiga e esconde-se atrás da casinha de madeira	1
Não jogar comida para fora do prato	Joga beterraba embaixo da mesa, quando flagrado por outro amigo diz que é uma minhquinha que está indo para sua casa	1
Andar com as mãos dadas com ao amigo nos trajetos dos passeios (aos amigos são os mesmo ao ir e voltar do passeio)	Uma das crianças dá a mão para mim, quando interpelada pela professora diz que sua mão escorregou	1
A mesa serve para comer e não para subir	-	-
Ir em fila para educação física (professora)	As crianças só vão em fila com uma determinada professora , com o outro professor a maioria sai correndo	Uma média de 13
Não pode brincar com água no parque	Duas crianças tentam levar água na boca, mas não conseguem e desistem	2
Não levar brinquedo para mesa nos momentos das refeições	-	-
Esperar pela professora de educação física sentados	-	-
Respeitar os amigos que querem assistir televisão	Duas meninas desinteressadas pelo filme iniciam um longo processo de comunicação gestual e facial	2
Fazer a higiene após o	Algumas crianças não	1

almoço Hora do sono	dormem, mais uma delas usa como estratégia, verbalizada por ela mesma, manter um ‘olho fechado e outro aberto’	
Mesmo sem querer dormir é preciso ficar deitado	-	-
Após o sono, quando já estiver acordado não pode falar para não acordar as crianças que ainda estão dormindo .	As crianças começam a falar baixinho com os amigos que estão ao lado, apesar das interrupções das professoras	3 a 4
Levantar no momento autorizado pelo adulto	-	-
Só pegar brinquedos das caixas ou livros de histórias quando combinado	Na ausência dos adultos as crianças, ao estarem em sala, combinam de pegar as caixas dos brinquedos	2
Não pode mexer nos armários com materiais		

### **AÇÕES EMPREENDIDAS PELAS CRIANÇAS PARA ROMPER AS REGRAS**

<b>Regras Implícitas</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Quantidade de Crianças (considerando a totalidade do grupo – 20 crianças)</b>
Os objetos trazidos de casa devem se mantidos nas mochilas	-Incentivada pela colega, uma das meninas pega sorrateiramente um objeto para mostrar á amiga.	2
Não pode trazer balas para sala, a menos que se divida com as outras crianças	- Divisão de bala com o amigo para que ele não conte a professora que ele pegou bala da mochila	2
Cada criança desenha na sua folha	As crianças trocam de folhas e fazem desenhos uma para a s outras	4
Comer tudo que estiver no prato	Algumas crianças não comem tudo e passam o prato para mim por baixo da mesa	2
Não chorar quando vem para creche pela manhã	Observei três crianças chorando em dias espaçados	3
Guardar os brinquedos após o uso		
‘Diluir’ as crianças consideradas barulhentas	Uma única expressão Ahhhhhh!	1

nas diferentes mesas		
Pendurar sua mochila	-	-
Cada criança senta na sua cadeira	-	-
Envolta da mesa ficam quatro cadeiras	-	-
Não bater no amigo ou falar ‘palavrão’	As vezes ocorre um beliscão ou empurrão, mas são contidos pelos professores e/ou denunciados pelos amigos	
Os brinquedos da creche são de todos, é preciso dividir com os amigos	Quando estão na sala e há disputa de brinquedos e choro, as professoras acabam resolvendo. No parque as próprias crianças resolvem os conflitos, eventualmente há intervenção dos professores	
Calçar os sapatos após o sono	-	-
Participar das atividades de mesa	-	-
Escutar	As crianças que falam ao mesmo tempo são contidas pelas professoras	
Dividir os meninos e meninas de acordo com o tipo de brinquedo	A divisão é apenas inicial, a maioria das crianças se interrelaciona, a não ser que estejam sentados nas mesas.	
Não pode subir nas árvores	Uma das crianças sobe dizendo que o ‘Walter’ não estava mais na creche ( de fato Walter era o funcionário operacional que cuidava para que ninguém subisse nas árvores)	3
Não correr ao ir para o parque	Quando algumas crianças o fazem, voltam para o final da fila	3

### **METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS**

<b>Proposição</b>	<b>Metodologias</b>	<b>Envolvimento das Crianças</b>	<b>Nº de crianças</b>
Utilização de ‘diário’ de campo para registro do	Utilizava o caderno, principalmente no início da pesquisa ,	O ‘caderninho’, como foi apelidado pelas crianças, ficava, tanto	Das 20 crianças, 3 ou 4 não escreveram no

cotidiano	cotidianamente, para que pudesse registrar as relações estabelecidas entre crianças e adultos e depois entre as crianças	comigo como com as crianças, que em vários momentos também faziam seus registros. Depois de um determinado momento não foi possível sua utilização pelo meu envolvimento com as crianças na brincadeira, passeis então a utilizar um outro instrumento para captação de suas vozes.	cadernos, as demais, quase diariamente pediam para fazer seus registros. Procurei registrar
Interpretação de pormenores com o auxílio da máquina fotográfica	Apesar de recortes do cotidiano a máquina gera a apreensão de imagens, congelando as expressões das crianças para que possa servir de subsídio para interpretação das situações	No primeiro momento não houve o envolvimento das crianças com este instrumento.	A intenção foi de focalizar, gradativamente, as 20 crianças do grupo em diferentes situações.
Criação de novos nomes para identificação das crianças e inserção na pesquisa	Criação de uma história a partir do cruzamento de três livros de história, em que a idéia seria viajar para um lugar em que tudo seria diferente, inclusive o nome das crianças. Assim, as crianças criaram novos nomes para si	Das 20 crianças participantes desta metodologia, três não quiseram criar novos nomes. As crianças se envolveram com a história dando opiniões sobre os personagens.	5 grupos de 4 crianças
Utilização de gravador para captação das vozes das crianças	Num determinado momento da pesquisa em campo me envolvi muito com as crianças nas suas brincadeiras, portanto o uso do 'caderninho' nem sempre era possível, assim, comecei a utilizar o gravador	No início as crianças queriam mexer no gravado ouvir suas vozes.	Pequenos grupos de crianças me convidavam a sentar nas mesas ou brincar no parque, era quase sempre grupos de 2 a 5 crianças
Envolvimento nas	Participei com as	As quatro crianças	Grupos de 4

brincadeiras que ocorriam em sala, nas mesas, para captação das opiniões das crianças a respeito das regras estabelecidas em suas casas, bem como da cultura vivenciadas por elas, para tentar perceber as diferenças e semelhanças com as vivências na creche <b>(a apreensão da cultura familiar foi uma orientação de um dos membros da banca por ocasião da minha qualificação)</b>	crianças de atividades de mesa em que elas utilizavam vários brinquedos em miniatura: carrinhos, loucinhas, animais, bonecos, avião, motos. Na mesa em que me concentrei havia 2 meninas e 2 meninos. Utilizando um pequeno fantoche me envolvi nas brincadeiras e iniciei um diálogo com as crianças. Criamos um ambiente familiar com as miniaturas e fizemos um cruzamento entre as vivências da creche e da suas casas.	participaram da brincadeira, representando simbolicamente os papéis desenvolvidos por seus pais e mães, assim como utilizaram as miniaturas como os artefatos culturais conhecidos em suas casa. Na brincadeira houve pouco consenso e mais divergência sobre os papéis assumidos e diluição das brincadeiras.	crianças
‘Entrevistas’ com as crianças sobre o que gostavam ou não de fazer na creche e sobre o que podiam ou não fazer, para isso utilizei: história, desenhos com hidrocor em cartolina, dramatização (representando um dia na creche) e gravador.	A idéia foi ‘entrevistar’ as crianças a partir de suas várias expressões: oral, gráfica, corporal, gestual. A tentativa foi de colocar em evidência as opiniões e pontos de vista das crianças acerca de seu dia-a-dia. A proposta foi sendo realizada simultaneamente: contação de história, perguntas relacionando a história ao cotidiano, desenho do que gostavam de fazer na creche, do que não podiam fazer e dramatização.	Nem todas as crianças se envolveram na atividade e as propostas não foram as mesmas para todos os grupos. Um dos grupos não se interessou tanto pela desenho ou pela história, assim criei uma outra estratégia que foi a de uma dramatização de um dia na creche, em que 3, das quatro crianças do grupo, utilizaram seus conhecimentos sobre o real, vivido em suas casa e na creche, e, através do imaginário criam um repertório encenado no parque.	3 grupos de 4 crianças, 1 grupo de 3 e 1 grupo de 5.
Utilização das fotografias para que as crianças, em	Propus as crianças para que pudessemos nos sentar numa	A medida que as fotos iam passando na roda as crianças faziam	Todo grupo da sala

grupo, pudessem falar daquilo que viveram e pudessem também escolher uma foto para levar para casa.	grande roda para conversar um pouco sobre as fotos e para que elas pudessem escolher aquela que elas mais gostassem.	comentários daquilo que viveram, algumas lembravam das situações outras não.	
Leitura das fotografias, individualmente ( 2 crianças que se expressam oralmente com mais facilidade e 2 crianças que se expressam menos)	A proposta foi de apreender as interpretações das crianças, a partir da leitura das fotos, daquilo em que elas vivenciaram com outras crianças, com os adultos e com os espaços físico e temporal da creche	As crianças não fizeram leituras simplificadas das fotos, como se pode pensar, elas atribuíram significados e opiniões, tanto para aqueles momentos em que apareciam nas fotos, como quando outros amigos ou adultos apareciam.	1 criança para cada encontro, totalizando quatro encontros
Fotografias feitas pelas crianças	Inclusão da participação das crianças utilizando como recurso a lente da máquina fotográfica para ver o contexto da creche a partir do olhar das crianças, para tanto as crianças focalizariam aquilo de que mais gostavam e podiam fazer e brincar na creche.	As crianças utilizaram as máquinas quando estavam em pequenos grupos, por ocasião das 'entrevistas'. Todas as crianças se envolveram, embora uma quisessem tirar várias fotos e outras menos	3 grupos de 4 crianças
Encontro com as crianças para entregar as fotos feitas por elas	Novamente em círculo passei as fotos para que as crianças vissem e escolhessem aquelas que haviam feito.	A grande maioria das crianças não conseguiu identificar as fotos feitas por elas e interessaram-se por aquelas em que apareciam. As crianças comentavam entre si as cenas, havendo em alguns momentos divergências sobre o que estavam fazendo naquele momento da cena . Quando havia mais crianças	Todo o grupo da sala, 20 crianças



		interessadas por uma das fotos havia um certo conflito, as vezes resolvido por eles, as vezes com a minha intervenção	
Pedido de autorização das crianças para publicar as fotos em que elas apareciam e daquelas feitas por elas	Já havia conversado e mostrado às crianças a ficha de consentimento de seus pais sobre as fotos, assim procedi da mesma maneira com as crianças, fiz uma ficha com seus nomes para que elas pudessem ‘assinar’ dando sua autorização.	As criança utilizaram caneta hidrocor para fazer seus nomes, tinham o cuidado de escrever de fato ao lado de seus nomes me perguntando onde estava escrito.	Todo o grupo da sala

**COMPETÊNCIA DAS CRIANÇAS PARA DIZER DE SI MESMAS, PARA APONTAR DESEJOS E DIREÇÕES QUE MELHOR AS AGRADAM (SITUAÇÕES CAPTADAS POR OCASIÃO DA INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS)**

<b>Situações</b>	<b>Evidências</b>
Criação de novos nomes	As crianças se renomearam após ouvirem uma história, porém se inspiraram em outros enredos e personagens conhecidos e não somente na história contada. (p. 01 – registro em campo, metodologias)
A regra era de que as crianças não conversassem para não atrapalhar outras crianças que estavam vendo filme na televisão	Inviabilizadas de se expressarem verbalmente, criam maneiras de se comunicar com os amigos através de gestos e expressões faciais (p.02)
Teatro com fantoches simulado pela pesquisadora envolvendo 4 crianças	Os meninos discordaram das meninas quanto a hierarquia das posições sociais, principalmente quanto a questão de gênero, contra argumentando e exemplificando situações ocorridas em suas casas. (05)
Brincadeira no parque	Ao haver confronto entre três meninas quando discutiam quem desenvolveria o papel de mãe, chegaram ao consenso de que a brincadeira teria três mães.
“Entrevistas” com as crianças sobre o que gostavam na creche e o que podiam fazer	As crianças, tanto desenharam quanto falaram muitas coisas das quais gostavam de fazer na creche. Fizeram a comparação dos brinquedos que tinham em casa e do que tinham na creche e de quando podiam brincar. Falaram

	da relação com os amigos e da satisfação em estarem juntos brincando. (12)
“Entrevista” com as crianças sobre o que não podiam fazer na creche	<p>As crianças desenham e falam do que não podem fazer na creche, demonstram entender que as proibições são atribuições dos adultos. Isto é evidenciado no momento em que duas crianças pedem para irmos para um local mais reservado e falarmos baixinho para que alguns adultos que estavam passando naquele momento não as escutassem (12).</p> <p>Algumas crianças explicitam que não gostam de dormir e dão dicas para outras crianças de como devem proceder para que as professoras acreditem que eles estão dormindo. (13 e 16)</p> <p>As crianças contra argumentam as regras reproduzidas pelos amigos, relativizando-as (13).</p>
Representação no parque	As crianças utilizam outras linguagens para expressar o que pensam e desejam. No parque as crianças representaram um dia na creche levantando suas preferências por brincar no parque a ficar na sala; pelo direito de não precisar comer tudo nos momentos das refeições e poder optar pelo tipo de comida preferida. (15)
Utilização da máquina fotográfica	As crianças utilizaram máquina fotográfica para focar aquilo que gostavam de brincar e com quem gostavam de brincar (16)
“Entrevista” refeitório	As crianças ‘teorizam’ sobre a utilização de determinados objetos, inclusive levantando hipóteses sobre o que poderia acontecer se utilizassem de outra forma. (16 e 17)
Ainda no refeitório	As crianças questionam o porquê de alguns , outros não, poderem participar mais vezes de determinados eventos. (16)
Leitura das fotos	<p>As crianças dizem como querem sair nas fotos e quando querem ser focadas (18).</p> <p>Apontam admiração pelos adultos quando brincam com as crianças (18).</p> <p>Reclamam das injustiças (18).</p> <p>Dizem do que gostam e do que não gostam de brincar na sala (18).</p> <p>Sabem que podem criar brincadeiras simbólicas na sala (18).</p> <p>Discordam sobre atividades que não conseguem realizar (18)</p> <p>Verbalizam o desejo de brincar, em determinados objetos, de uma forma não convencional (18).</p> <p>Discordam da opinião do adulto e dizem o porquê (18).</p> <p>Verbalizam o porquê de algumas ações terem que ser escondidas (18).</p> <p>Criam situações e sabem distingui-las da realidade</p>

	<p>atribuindo para aquela brincadeira como de 'mentirinha'.(19)</p> <p>Verbalizam o que não pode ser feito mas falam sobre alternativas para sua execução (19).</p> <p>Verbalizam a preferência por determinados amigos e sentem-se injustiçados quando são separados (19).</p>
Autorização sobre as fotos	<p>Escolhem o que gostam e dizem porque escolheram, chegando a um consenso com o amigo (20).</p> <p>Discordam uma das outras e pontuam o que realmente estavam fazendo no momento das fotos (20).</p> <p>As crianças não autorizam mostrar as demais crianças aquilo que não querem. (20)</p>

# ANEXO 4

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**REGIMENTO ESCOLAR**

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

### **INTRODUÇÃO**

"O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa "ir fazendo as coisas", sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional. Os fins, sem ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo." (Luchesi, Revista Idéias - Ufsc, 1993 ).

É com a intenção de fazer as coisas de modo planejado, com clareza de nossos objetivos, que o coletivo de educadores da Creche têm colocado-se na tarefa de sentar juntos para estudar, dialogar, escrever e construir o Projeto Político Pedagógico.

Vale destacar que o mérito deste projeto é que ele nasceu de uma ação coletiva, da somatória de esforços, de muitas pesquisas e dos constantes encontros, discussões e reflexões.

Partindo das reflexões e discussões elaboradas pelo grupo para uma concepção de homem, sociedade, criança e educação, concluímos que:

**HOMEM:** Sujeito social e histórico capaz de utilizar instrumentos mediadores para a transformação da sociedade.

Aspira-se um homem politizado, solidário, cooperativo e perseverante, comprometido com a ética e os valores, tendo consciência de sua identidade.

**SOCIEDADE:** Entendida como um espaço de inter-relações multiculturais, fundamentadas numa ética que, quando transgredida gera conflitos, os quais funciona como um motor de transformação da sociedade. Que seja organizada, crítica, criadora, participativa e politizada, em que todos os cidadãos, sujeitos de direitos tenham condições de se apropriarem do conhecimento para criticar, opinar, e decidir o tipo de sociedade que deseja para a maioria.

**CRIANÇA:** Compreendida como uma categoria social é um cidadão de direitos de pouca idade que necessita ser cuidada e educada para garantir o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicológico e social. É um sujeito concreto determinado cultural e historicamente pelas condições objetivas de vida.

**EDUCAÇÃO:** É um processo amplo, complexo e fundamental para a construção de cidadãos críticos, participativos, conscientes de seu papel em um grupo social, capaz de propor novas estruturas sociais. Com estes princípios fundamentais elaboramos um único objetivo intimamente ligado a função da escola.

**OBJETIVO GERAL:** Criar condições para que haja uma integração entre todos os membros da comunidade escolar, qualificando o atendimento e dando condições para que as crianças desenvolvam seu senso crítico, autônomo, participativo, resgatando sua vivência e ampliando sua visão de mundo.

Para transformar este objetivo em realidade, operacionalizamos nossa creche da seguinte maneira:

- Reuniões pedagógicas e administrativas mensais ao grupo de funcionários com o objetivo de estudar, refletir e avaliar a proposta pedagógica da instituição. As reuniões pedagógicas serão organizadas para estudo de temas e elaboração de planejamento.

### **FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Deve estar estruturada nos dois grandes eixos: educar e cuidar, compreendendo a criança como sujeito social de direitos e suas múltiplas dimensões do desenvolvimento, proporcionando através desse espaço sócio-educativo situações diversificadas e desafiadoras do seu meio físico e social, valorizando a sua auto estima, respeito e dignidade através das interações que a criança vivência no seu cotidiano.

### **DIAGNÓSTICO DA ESCOLA**

## **2 – HISTÓRICO DA ESCOLA**

A creche foi criada no período compreendido entre 1983 e 1984, onde houve um considerável crescimento da rede pré-escolar no município com base no levantamento realizado em 1980 para identificar as áreas populacionais cujo número da clientela carente era significativo.

No dia 14 de novembro de 1984 a creche foi inaugurada. Transcorrido esse período, o então Secretário Municipal de Educação, batizou-a oficialmente com o nome de um professor, em homenagem póstuma ao seu amigo. Grande músico por excelência, professor de latim e língua portuguesa. (anexo biografia do patrono).

Inicialmente a creche atendia 5 turmas compreendendo berçário, maternal I, maternal II, e períodos I e II, em horário integral, das 07:00hs às 19:00hs.

Os profissionais que atuaram como serventes, merendeiras e auxiliares de sala eram membros da comunidade contratados pela P.M.F.

Após alguns anos esses profissionais passaram, automaticamente, à funcionários públicos municipais efetivos do quadro civil da P.M.F.

Aos poucos a creche foi adquirindo professores efetivos, deixando de contar apenas com professores contratados, cuja a rotatividade no quadro do magistério era muito grande.

## **3. LOCALIZAÇÃO**

Está localizada geograficamente na grande Florianópolis, entre os bairros Jardim Atlântico e Coloninha.

Anterior ao projeto, acima mencionado, ser colocado em prática, o local era conhecido como “Pasto do Gado”, pois era uma área isolada, muito úmida e coberta pelo mato.

## **4. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE**

É uma comunidade socialmente organizada e de baixa renda. A maioria das mulheres exerce atividades remuneradas como domésticas e

os homens na construção civil como pedreiro ou servente, não tendo vínculo empregatício fixo.

A comunidade conta com os serviços públicos de: água tratada, luz elétrica, ruas pavimentadas, posto de saúde, igreja católica e igreja protestante, transporte coletivo e creche.

A escolarização da população adulta da comunidade varia entre analfabetismo e primeiro grau, sendo que a grande maioria não ultrapassa a 5ª série.

As famílias são numerosas, onde as filhas adolescentes ficam responsáveis pela casa e pelos irmãos menores para que os pais possam trabalhar, o que as leva prematuramente ao abandono escolar.

## **5. BAIRRO DE ONDE OS ALUNOS SÃO ORIUNDOS**

A creche dá prioridade aos alunos da própria comunidade, mas também atende aos bairros mais próximos, como: Jardim Atlântico, Coloninha, Monte Cristo e Bairro de Fátima.

## **6. RESPONSABILIDADE DE MANUTENÇÃO DE REDE**

Entidade pertencente à Rede Pública Municipal, a escola é mantida pedagógica e administrativamente pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, vinculada diretamente à Secretaria Municipal de Educação.

## **7. ESTRUTURA FÍSICA**

A creche possui uma área total de 1.333,00 m<sup>2</sup>, sendo que destes, 451,51m<sup>2</sup> é de área construída. Todo espaço físico é utilizado pela escola e na parte externa da edificação realizam-se as aulas de educação física e recreação.



## **9. ESTRUTURA CURRICULAR DA ESCOLA**

Tendo claro a concepção de criança, suas necessidades e quais são os objetivos que pretendemos alcançar, definimos a teoria Sócio-interacionista como base norteadora de nossa ação.

Partindo das práticas pedagógicas cotidianas e das produções teóricas na área, proporcionar ações que auxiliem na compreensão do mundo da infância no ambiente da instituição.

Considerando então as especificidades afetivas, emocionais e cognitivas das crianças, todo o trabalho deve estar pautado nos seguintes princípios:

- Complementar as ações de cuidar e educar da família;
- Criança como sujeito social de direitos e deveres, considerando suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, éticas, religiosas, etc.
- As brincadeiras no contexto de educação infantil, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas suas diversas práticas sociais, sem discriminação;
- Nessa perspectiva, devemos superar as dificuldades, os entraves tradicionalmente presentes na nossa instituição, incorporando um novo conceito de educação infantil, que busca integrar as dimensões de cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem orientadas pelo mediador, em uma única perspectiva educativa.

## **10. METODOLOGIA**

O método pressupõe um caminho para se alcançar os objetivos através das tarefas desenvolvidas.

Para tanto, usamos como metodologia básica o “tema gerador” ou o “projeto de trabalho”.

Teoricamente, concordamos com Sônia Kramer, que vê no tema gerador “a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sócio cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a

que todos tem acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças”.

A partir desta concepção, nossa escola, na figura do professor, partindo da observação e registro, elabora um roteiro dentro das áreas de conhecimento (português, matemática, ciências sociais e naturais) que vai da seleção de temas traduzidos pelo professor unindo-se aos temas gerados pelas crianças, garantindo as diretrizes almejadas para cada turma, que inclui entre outras, permitir a manifestação da curiosidade infantil, quebrar preconceitos, estimular a criatividade e criticidade etc., visando um conhecimento sempre dinâmico e em transformação.

Mensalmente, na parada pedagógica, este roteiro é discutido, analisado e avaliado pelo grande grupo. Permitindo assim, a troca de experiências entre os profissionais.

## **11 - AVALIAÇÃO**

Cada professor realiza seu registro diário ou semanal, proveniente da observação feita em sala de aula. Nestes registros estão impressas todas as atividades desenvolvidas pelo educador e o desempenho da criança.

Analisando os registros que devem lhe garantir uma seqüência de trabalho, o educador poderá avaliar se atingiu ou não seus objetivos.

O registro, portanto, é o instrumento com o qual o professor vai nortear seu trabalho, avaliando seu desempenho e o da criança.

## **12 – RELAÇÃO EQUIPE ESCOLAR**

Equipe sedimentada num mesmo objetivo comum. Direção, professores e funcionários, mantêm uma relação pedagógica que busca harmonia e coesão dentro de cada segmento para atingir a meta, que é proporcionar a criança conhecimento e bem estar.

### **13 – RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE**

É certo que escola e comunidade devem procurar uma interação cada vez maior para o bom funcionamento e desenvolvimento das atividades escolares e comunitárias.

Sendo assim, mecanismos como a Associação de Pais e Alunos (A.P.P.), reunião de pais, festas de confraternização, regimento escolar e questionário familiar, se fundem para fazer da relação escola e comunidade um objetivo a mais na conquista do objetivo geral da escola, que não deixa de englobar a comunidade como um todo.

**A.P.P.** – Este grupo reúne-se mensalmente para discutir e analisar os encaminhamentos referentes à escola. Quando necessário, a A.P.P. convoca assembléia com todo o grupo escolar (pais e funcionários).

**Reunião de Pais** – As reuniões de pais acontecem de duas formas: reunião geral e reunião específica.

A **Reunião Geral** realiza-se, no mínimo, três vezes ao ano. É coordenada pela direção da escola e tem o intuito de informar, propor e direcionar os pais durante o ano letivo.

A **Reunião Específica**, que também se dá no mínimo três vezes ao ano para cada turma, é coordenada pelos professores que tratam especificamente de assuntos referentes à sala de aula. Nestas reuniões os pais ficam inteirados da vida escolar de seus filhos possibilitando assim, uma troca entre a escola e a família.

**Festas de confraternização** – As festas cíclicas em nossa creche, geralmente são realizadas com a participação dos pais, onde denotamos também a integração dos pais com a escola.

**Regimento Escolar** – É o documento que garante o funcionamento da escola dentro de determinadas regras e normas, que tem como objetivo norteador, o pleno funcionamento da escola. Este documento é embasado no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas diretrizes dispostas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis e análise da conjuntura escolar e comunitária discutidas pelo grupo escolar e famílias.

**OBSERVAÇÃO:**

Este Projeto Político Pedagógico deverá ser avaliado a cada semestre, pelo grupo através do Planejamento Estratégico Situacional (P.E.S.) da Unidade Escolar.

**REGIMENTO INTERNO DOS FUNCIONÁRIOS**Horário:

- \* Professores: Das 08:00hs as 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs
- \* Auxiliares de sala e Merendeiras: Das 07:00hs as 13:00hs e das 13:00hs as 19:00hs
- \* Serviços gerais: Carga horária de 8 horas organizada de forma diferenciada.

Faltas:

- \* Quando possível avisar com antecedência
- \* Funcionário que for ao médico e voltar ao trabalho, conforme Reunião de 22/11/05 terá o atestado médico e a declaração anexado a ficha de frequência. Isto poderá acontecer até duas vezes ao mês;
- \* Atestado de período integral será anexado a ficha de frequência;
- \* Faltas justificadas estarão sujeitas a recusa quando não apresentarem motivo justo e excederem duas no mês.
- \* Chegadas tardias ou saídas antecipadas: serão registradas na F. F.
- \* As funcionárias poderão alimenta-se junto com as crianças, desde que conforme Alimentação Escolar, tenha o suficiente para servir a todos com prioridade às crianças.

Compensações:

- \* Reunião: Excedendo no mínimo 1 hora e 30 minutos do horário de serviço, o funcionário poderá descontar este tempo compensando. As compensações devem ser marcadas na direção com antecedência e combinadas com o companheiro de trabalho e não devem acumular de um mês para outro, exceto as de aniversário.

- \* Funcionário que compensar sem agendar receberá falta injustificada.

#### Lanche:

- \* 15 minutos por funcionário nos períodos matutino e vespertino;
- \* Cada um é responsável pela limpeza da sala e do lanche;
- \* As garrafas de café serão colocadas na sala de lanche nos seguintes horários: matutino: 08:00hs e serão retiradas as 10:30hs, vespertino: 14:30hs e retiradas as 16:30hs

#### Café:

- \* Na impossibilidade das responsáveis por essa tarefa, será realizada por outra pessoa disponível.
- \* Funcionário que não realizar a contribuição acordada pelo grupo não poderá tomar café pago pelos demais.

#### Cozinha:

- \* Entrar apenas se for necessário, usando touca.

#### Responsabilidades:

- \* É de responsabilidade de cada funcionário assinar a ficha de frequência diariamente.
- \* Os brinquedos levados para o pátio ficam sob a responsabilidade de quem os levou;
- \* Antes de ir embora, a última a sair de sala deverá fechar as portas e as janelas de sua sala e as auxiliares de serviços deverão fechar as demais dependências da creche;
- \* Das 12:00hs as 13:00hs, as auxiliares deverão permanecer nas salas;
- \* As crianças deverão estar sempre acompanhadas de um adulto;
- \* Atividades com crianças fora da creche deverão ser programadas com antecedência e comunicadas à direção e aos pais.

- \* Equipamentos que serão emprestados retornar para o seu lugar da mesma forma que recebeu. Fazer agendamento prévio do uso com a responsável por estes equipamentos. Em caso de dano avisar a direção.

### *Direitos e Deveres*

- \* As crianças devem ser compreendidas como cidadãos de direitos;
- \* Respeito deve existir entre todos os funcionários;
- \* As crianças devem ser tratadas com amor e carinho;
- \* Todos devem resolver seus problemas de serviço nos seus respectivos setores de forma coerente;
- \* Todos devem permanecer em seus locais de trabalho e preservar móveis e utensílios;
- \* Os recados aos pais devem ser passados à direção.

### **Lavanderia**

- \* Entrar somente quando necessário, pela porta dos fundos e não fumar neste espaço.

## **FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA**

### **Justificativa:**

Buscando a nossa formação continuada, nós, educadores da Creche organizamos a formação descentralizada do ano de 2006 pensando em fortalecer nossa prática, resgatando questões teórico-metodológicas do nosso Projeto Político Pedagógico.

Acreditamos na importância da reflexão-ação, como viés de nosso cotidiano, fortalecendo trocas, interações e compreensões coletivas da educação/cuidado das crianças pequenas.

### **Objetivo Geral:**

Proporcionar um espaço de reflexão sobre teoria/prática com crianças pequenas por intermédio de palestras, oficinas e grupos de estudo, buscando ampliar o repertório cultural e vivencial dos adultos para o trabalho com as crianças.

**Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre questões de relações humanas como exercício de cidadania e trabalho coletivo;
- Ampliar a discussão sobre os instrumentos de trabalho na Educação Infantil, como exercício permanente de reflexão/prática educativa;
- Oportunizar a integração com as famílias, buscando alternativas de trabalho com as crianças e proporcionando trocas com as famílias;
- Utilizar a sucata como recurso pedagógico aliado a educação ambiental e ao reaproveitamento de matéria prima industrializada.
- Discutir sobre as diferentes linguagens, refletindo sobre os fazeres baseados na criatividade, imaginação e fantasia;
- Repensar as práticas vividas cotidianamente através de discussões de grupo, fortalecendo vínculos, práticas e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa.

**Metodologia:**

A formação descentralizada ocorrerá através de encontros realizados pela instituição, sendo os 2 dias e meio garantidos pelo D.E.I. e momentos de Reuniões Pedagógicas entre outros.

Os encontros serão organizados e coordenados por palestrantes e/ou Coordenação Pedagógica da Creche e terão duração de 04 horas ou 08 horas.

As Consultorias, e também os Grupos de Estudo, serão intercaladas por estudo de textos, debates, discussões, trocas de experiências entre os profissionais, elaboração de perguntas/questionamentos e textos coletivos a serem incluídos no PPP da Creche.

A escolha dos temas e organização da formação foi discutida nas primeiras reuniões do grupo, partindo da avaliação feita em 2005 pelos profissionais.

## CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

<b>Data</b>	<b>Tema(s)</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Local</b>	<b>Consultores</b>
19/05/06	Identidade Cultural; Planejamento.	08 horas Mat. / vesp.	Creche	José Nilton Elaine
18/08/06	Violência doméstica; Sexualidade.	04 horas Mat.	Creche	À definir
22/09/06	Contação de história.	08 horas Mat. / Vesp.	Creche	À definir
À definir	Relacionamento interpessoal; Música e movimento.	04 horas	Creche	À definir
À definir	Brinquedos recicláveis.	08 horas	Creche	À definir
À definir	Reeducação ambiental.	08 horas	Creche	À definir

**ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ESTUDO**

Organizamos quatro grupos, com temas específicos planejados com cada grupo; encontros quinzenais de uma hora de duração, tendo planejado cinco encontros para o primeiro semestre e cinco para o segundo semestre:

<b>GRUPOS</b>	<b>ENCONTROS (1º semestre)</b>	<b>TEMAS</b>
Segundas-feiras - vespertino (13:30 às 14:30):	13/03; 15/05; próximos encontros à definir, (mensalmente).	À definir com o grupo.
Terças-feiras - matutino (09:30 às 10:30):	16/05; próximos encontros à definir, (mensalmente).	À definir com o grupo.
Quartas-feiras – matutino (9:00 às 10:00):	15/03; 17/05; próximos encontros à definir, (mensalmente).	À definir com o grupo.
Quintas-feiras – vespertino	16/03; 18/05; próximos encontros à	À definir com o



(13:30 às 14:30):	definir, (mensalmente).	grupo.
Sextas-feiras – matutino ( 09:30 às 10:30):	19/05; próximos encontros à definir, (mensalmente).	À definir com o grupo.

**Recursos:****Materiais:**

Xerox de textos, computador, vídeo, TV, som, transparências, papel pardo, retro-projetor, caneta, pincel atômico, cartolina, durex, cola, cola quente, agulha, linha, tecido, feltro, etc.

**Humanos:**

Além dos consultores já confirmados no quadro acima deixamos um espaço para organizarmos mais formações nas Reuniões Pedagógicas.

**Avaliação:**

A avaliação será realizada a cada encontro através de registro, participação e frequência dos funcionários desta Unidade Escolar.

### PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL - 2006

<b>NÓS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>	<b>DURAÇÃO/ TEMPO</b>
<b>PPP</b>	Reestruturá-lo.	Todos (coordenação, direção e supervisão escolar.	<b>Todo ano de 2006.</b>

PROJETOS COLETIVOS	Continuidade e espaço para planejamento (semanal ou quinzenal), ampliar projetos.	<b>Todos.</b>	Todo ano de 2006.
--------------------	---	---------------	-------------------

ESTUTUTA FÍSICA	<p><b>Manutenção, pintura, fossa, caixa de areia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ver a possibilidade fazer algumas trocas (adquação) dos brinquedos do parque.</li> <li>✓ Repensar novo local para instalação da caixa de areia.</li> <li>✓ Instalação do Portão eletrônico.</li> <li>✓ Divisória do banheiro das crianças.</li> <li>✓ Providência futura (toldo) para refeitório, amenizar a ação do sol.</li> <li>✓ Portão para isolar casa (mureta) do gás, para melhorar a segurança das crianças.</li> <li>✓ Tomar</li> </ul>	<p>Todos com mutirão (profissionais, pais), combinar reunião de pais (assembléia).</p>	<p>Início do ano de 2006.</p>
-----------------	--	--	-------------------------------

	<p>providências em relação a sala do Maternal I, (muito sol chão úmido,...).</p> <p>✓ Desobstrução dos ralos do parque.</p> <p>✓ Fazer manutenção na rede elétrica.</p> <p>✓ Distribuição das lixeiras pelo pátio.</p> <p>✓ Planejar organização dos brinquedos para o parque nos latões de lixo, fazer avaliação em março na reunião pedagógica.</p> <p>✓ Reorganizar documentação o (dossiê). Com apoio das famílias (fazer uma carta), para na reunião de pais coletar assinaturas e encaminhar a S.M.E. Solicitando apoio para</p>	
--	--	--

	estes encaminhamentos.		
<b>GRUPO DE ESTUDOS</b>	Dar continuidade, como no ano passado, dando prioridade as necessidades dos grupos.	<b>Supervis ão.</b>	Todo ano de 2006.

	<b>FORMAÇÃO</b>
	ESPECIALIZAÇÃO
	MAGISTÉRIO (cursando)
	2º GRAU (cursando)
	ESPECIALIZAÇÃO
	<b>FORMAÇÃO</b>
	1º GRAU (incompleto)
	1º GRAU (incompleto)
	1º GRAU (incompleto)
	MAGISTÉRIO (cursando)
	<b>FORMAÇÃO</b>
	1º GRAU (incompleto)
	1º GRAU (incompleto)
	1º GRAU (completo)

## REGIMENTO ESCOLAR

É um documento contendo normas e regras, elaboradas pela Unidade Escolar em consenso com as famílias, aprovado em reunião geral no dia 16/02/06, priorizando o bom funcionamento da Unidade Escolar.

### DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA

1. Direito à higiene e à saúde;
2. Direito à desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; 3. Direito ao movimento em espaços amplos;
4. Direito à brincadeira;
5. Direito à proteção, afeto e amizade;
6. Direito à expressar seus sentimentos;
7. Direito a uma atenção especial no período de adaptação na Creche;
8. Direito à desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa;
9. Direito ao contato com a natureza;
10. Direito à um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;

### DIREITOS E DEVERES DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

1. Participar das reuniões estabelecidas no Calendário da Creche;
2. Zelar pela higiene e saúde das crianças, conservando sempre a limpeza e o cuidado com as mesmas;
3. Justificar o motivo da ausência no prazo de 05 dias letivos;
4. Levar e buscar as crianças conforme horários estabelecidos no Regimento; 5. Providenciar / avisar quando outra pessoa vier buscar a criança;
6. Atualizar frequentemente endereço e telefones dos responsáveis pela criança; 7. Dar sugestões sobre o trabalho realizado na Creche;
8. Manter uma relação de respeito com os educadores, famílias e crianças;
9. Apresentar documentos solicitados pela Creche
10. Colaborar e participar dos eventos realizados pela Creche;
11. Fazer parte da Associação de Pais e Professores;

12. A proibição de um dos responsáveis de buscar a criança somente será considerada mediante apresentação de ordem judicial;
13. Estabelecer comunicação diária com a Creche, lendo os bilhetes enviados ou enviando os à Creche.

### **HORÁRIOS:**

#### **INTEGRAL:**

./ Horário de entrada: 07:00hs às 08:00hs. ./  
Horário de saída: 16:30hs às 19: 00hs.

OBS: A criança deverá ser entregue ao chegar profissional da sala e/ou na ausência deste de outro profissional de sala.

### **REUNIÕES**

#### **ESPECÍFICAS:**

Será feita por sala objetivando maior contato entre os pais ou responsáveis com os professores. É indispensável a presença dos pais ou responsável.

OBS: Os pais que não comparecerem as reuniões poderão estar entrando em contato com a Direção para leitura da ata das mesmas.

### **SEGURANÇA**

- ./ A criança somente sairá da Creche para passeios com autorização assinada pelos pais ou responsável;
  - ./ Quando o pai ou responsável não puder vir buscar a criança, mandar um bilhete na agenda, com antecedência, ou telefonar avisando como e quem virá buscá-la;
- A creche não se responsabiliza por brinquedos e/ou objetivos de valorizar trazidos pelas criança.
- ./ Conforme o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), os menores de 12 anos são crianças. Portanto não podem ser responsabilizar por trazer ou buscar qualquer criança da Creche.

**SAÚDE:**

- .; As crianças doentes deverão passar pelo médico, e se necessário ficar em casa para tratamento. Em casos, de doenças infecto-contagiosas, ao retomar, será necessário um atestado afirmando que a criança está apta a frequentar a creche, primando pela saúde de todas as crianças;
- .; A criança que precisar tomar remédio, deverá trazer a receita médica no prazo, deverá trazer a receita médica no prazo específico da necessidade (doença) da criança;

OBS: Caso a receita não seja apresentada o remédio. deverá não será dado conforme Parecer aprovado pelo Conselho Regional de Medicina de Santa Catarina:

**ALIMENTAÇÃO:**

- .; A alimentação será de acordo com o cardápio da Unidade Escolar e, em casos de dietas especiais deverá ser comunicado para que a Unidade providencie o alimento junto a PMF, ou para que a família o providencie.
- .; A criança que trouxer alimento extra (bala, bolacha, suco, etc.) deverá ser em quantidade suficiente para todas as crianças da sala.
- .; Nossa Unidade Educativa desenvolve um Projeto Coletivo de alimentação contando com a colaboração das famílias para a efetivação do mesmo.

**FALTAS**

- .; A criança que faltar cinco dias úteis consecutivos ou dez intercalados sem nenhuma explicação responsável, será considerada eliminada da matrícula conforme Portaria 94/2005.

**PAIS DESCONTENTES**

- .; Em casos de descontentamento com a Creche, procurar sempre os profissionais responsáveis pela criança e, se necessário, resolvê-lo junto a Direção.